



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ALESSANDRA ADELINA SANTOS CERQUEIRA**

**O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO NO  
COLÉGIO ESTADUAL DONA LEONOR CALMON DA REDE PÚBLICA DO  
ESTADO DA BAHIA**

**SÃO CRISTÓVÃO – SE**

**2018**

ALESSANDRA ADELINA SANTOS CERQUEIRA

O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO  
ESTADUAL DONA LEONOR CALMON DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DA BAHIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como quesito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sergio Marchelli.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

C416p	<p>Cerqueira, Alessandra Adelina Santos</p> <p>O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Colégio Estadual Dona Leonor Calmon da rede pública do Estado da Bahia / Alessandra Adelina Santos Cerqueira ; orientador Paulo Sergio Marchelli. – São Cristóvão, 2018.</p> <p>161 f. : il.</p> <p>Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2018.</p> <p>1. Ensino médio - Bahia. 2. Educação e Estado. 3. Planejamento político. 4. Prática de ensino. 5. Professores – Formação. 6. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Brasil). I. Marchelli, Paulo Sergio, orient. II. Título.</p> <p>CDU 37.014(813.8)</p>
-------	--



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO



ALESSANDRA ADELINA SANTOS CERQUEIRA

**“O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO  
NO COLÉGIO ESTADUAL DONA LEONOR CALMON DA REDE  
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal de Sergipe e aprovada pela Banca  
Examinadora.

Aprovada em: 23.02. 2018

Prof. Dr. Paulo Sérgio Marchelli (Orientador)  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos  
Programa de Pós- Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Marilene Batista da Cruz Nascimento  
Universidade Federal de Sergipe/UFS

Prof.ª Dr.ª Alessandra Gomes  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB

SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2018

Dedico a minha avó Adelina - Dona Bilú (*in memoriam*), por todo amor, carinho e dedicação à minha educação.

À minha mãe Nívia Maria, minha tia Nilzete Maria, minhas irmãs Andreia e Adriana, por serem exemplo de mulheres aguerridas, educadoras e que muito me inspiram.

Ao meu companheiro Ailson Leite pela compreensão e pleno apoio.

Aos professores e estudantes da escola pública brasileira.

## AGRADECIMENTO

Agradeço em primeiríssimo lugar ao meu orientador Paulo Marchelli pela efetiva orientação, paciência, sabedoria e amizade construída ao longo do processo. Seus ensinamentos e humildade me inspiraram a cada momento.

À amiga Luciene Lages pelo acolhimento, noites de diálogo, aprendizado, amores e dores vividas ao longo desses dois anos.

Ao meu “braço direito” e amiga, estudante, Maria Lenilda, por todos os momentos ricos compartilhados, descobertas e respeito às diferenças.

Agradeço à Maria Inês Rissan pela amizade, sabores, alegrias e belezas compartilhadas.

Agradeço aos professores e à gestão do Colégio Estadual Dona Leonor Calmon que contribuíram com seus depoimentos, práticas e perseverança em efetivar educação de qualidade para jovens da periferia de Salvador.

À Celsina Borba, Flávio, André Francisco e José Antônio, gestores do Colégio Estadual Almirante Barroso, pela compreensão e ajuda prestadas.

Agradeço à Universidade Federal de Sergipe, em especial aos professores do programa de Pós-graduação em Educação, por proporcionarem os ensinamentos que contribuíram significativamente para minha qualificação profissional.

Aos colegas do mestrado pelos momentos de alegria, angústias, gargalhadas e estudos coletivos.

À Andreia Cerqueira pela contribuição na revisão ortográfica desta dissertação.

À professora Alessandra Gomes por participar e contribuir com este momento.

À professora Dra. Marilene Nascimento pela contribuição ímpar na qualidade deste trabalho.

A caminhada até a conclusão do curso foi difícil e prazerosa, mas finalizo o processo com a certeza de ter ampliado substancialmente minha ideologia em acreditar numa educação pública de qualidade (mesmo em momentos tão difíceis), para uma sociedade mais justa e igualitária. Convicção semeada no início da minha formação acadêmica pela amiga Iracy Picanço e meu tio Adão Ornellas, aos quais ofereço meu amor e minha eterna gratidão.

Por fim, agradeço a todos que, de maneira indireta, contribuíram para o sucesso deste trabalho.

“Os grandes só parecem grandes porque  
estamos ajoelhados.”

Che Guevara

“A educação modela as almas e recria os  
corações. Ela é a alavanca das mudanças  
sociais.”

Paulo Freire

## RESUMO

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio é um programa de políticas públicas implementado no ano de 2013 pelo governo federal, cujo intuito consistiu em promover melhorias na educação básica brasileira. Denominado resumidamente por Pacto, o Programa esteve voltado para a formação continuada de docentes alicerçada no desenvolvimento de práticas pedagógicas consonantes com a formação humana integral dos alunos, perspectiva esta apontada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Destaca-se que o Pacto corresponde a uma política educacional com foco na formação de professores envolvendo as universidades brasileiras e a estrutura pedagógica e administrativa das redes estaduais públicas do ensino básico, procurando repercutir significativamente na transformação das práticas docentes. A presente pesquisa investiga o resultado no Estado da Bahia das ações promovidas pelo Pacto, com foco no curso de formação de professores realizado no período de março a dezembro de 2014 no Colégio Estadual Dona Leonor Calmon, situado na capital Salvador. O objetivo da investigação é analisar as mudanças identificadas na prática docente a partir do curso de formação, valendo-se da seguinte questão norteadora: em que sentido a formação apresentada pelo Pacto conduziu à resignificação das práticas pedagógicas e à melhoria do desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio na escola investigada? O estudo é realizado em um horizonte analítico que leva em consideração os componentes históricos das políticas públicas voltadas para o Ensino Médio no Brasil, mostrando como a LDB 9394/1996 deu origem aos pressupostos que levaram em 2013 à proposta do Pacto. A base metodológica adotada é a da pesquisa qualitativa, valendo-se do aporte bibliográfico e documental, bem como da aplicação de entrevistas semiestruturadas aos professores da unidade escolar investigada. A interpretação dos discursos diversificados recolhidos com as entrevistas foi realizada por meio do conjunto de instrumentos metodológicos que compõem a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2004). Os resultados aqui apresentados evidenciam que o Pacto teve ampla adesão em termos da participação dos sujeitos envolvidos, mas sua repercussão na transformação concreta das práticas pedagógicas não atingiu de forma satisfatória os objetivos propostos, o que torna necessário para o Brasil adotar novas políticas que levem em consideração a experiência adquirida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Médio. Políticas Públicas. Práticas pedagógicas. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Formação de professores.



## **ABSTRAT**

The National Pact for the Strengthening of Secondary Education is a public policy program implemented in 2013 by the federal government, whose purpose was to promote improvements in Brazilian Basic Education. Summarized by Pacto, the Program has been focused on the continuing education of teachers based on the development of pedagogical practices consonant with the integral human education of the students, a perspective pointed out by the National Curricular Guidelines of the Secondary School. It should be noted that the Pact corresponds to an educational policy focused on the training of teachers involving Brazilian universities and the pedagogical and administrative structure of public state primary education networks, seeking to significantly affect the transformation of teaching practices. The present research investigates the results in the State of Bahia of the actions promoted by the Pact, focusing on the teacher training course held in the period from March to December 2014 at the Dona Leonor Calmon State College, located in the capital Salvador. The objective of the research is to analyze the changes identified in the teaching practice from the training course, using the following guiding question: in what sense the training presented by the Pact led to the re-signification of the pedagogical practices and to the improvement of the development of the students of the Teaching Average at the school investigated? The study is carried out on an analytical horizon that takes into account the historical components of public policies aimed at secondary education in Brazil, showing how LDB 9394/1996 gave rise to the assumptions that led to the proposal of the Pact in 2013. The methodological basis adopted is that of qualitative research, using bibliographical and documentary input, as well as the application of semi-structured interviews to the teachers of the investigated school unit. The interpretation of the diversified discourses collected through the interviews is carried out through the set of methodological tools that make up the Content Analysis as proposed by Bardin (2004). The results presented here show that the Pact had broad participation in terms of the participation of the subjects involved, but its repercussion in the concrete transformation of pedagogical practices did not satisfactorily reach the proposed objectives, which makes it necessary for Brazil to adopt in the future new policies that take into account the experience gained.

**KEY WORDS:** High School. Public policy. Pedagogical practices. National Pact for the Strengthening of Secondary Education. Teacher training.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas no Ensino Médio de 2000 a 2013 .....	17
Gráfico 2 - Taxa de frequência escolar da população entre 15 e 17 anos por localização, 2004-2012.....	39
Gráfico 3 - Evolução da recorrência dos inscritos no Enem .....	47
Gráfico 4 - Indicador de Adequação da Formação Docente do Ensino Médio por disciplina - Brasil 2016.....	60
Gráfico 5 - Porcentagem de professores da Educação Básica com Formação Continuada .	63
Gráfico 6 - Porcentagem de professores da Educação Básica com Formação Continuada – Ensino Médio.....	64

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- Recursos da unidade escolar .....	80
Quadro 2- Questões norteadoras sobre currículo aplicadas na escola.....	105

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Estrutura de distribuição por DIREC / IES .....	70
Figura 2 - Princípios norteadores do Pacto do Ensino Médio .....	71
Figura 3 - Organograma da unidade escolar .....	79
Figura 4 - Tabulação de dados para construção do perfil do estudante.....	98
Figura 5 - Feira de Ciências .....	110
Figura 6 - Seminário mundo do trabalho .....	111
Figura 7 - Seminário do estudante do Ensino Médio .....	111

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Taxa de rendimento Ensino Fundamental e Médio, 2000 a 2010 (em%) .....	18
Tabela 2 - Ideb- resultados e metas – Ensino Médio.....	41
Tabela 3 - Evolução das inscrições realizadas e confirmada.....	48
Tabela 4 - Características dos professores cursistas do Colégio Estadual Dona Leonor Calmon .....	91

## **LISTA DE SIGLAS E ABRECIATURAS**

AC	Atividade Complementar
AVALIE	Avaliação Externa do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDLC	Colégio Estadual Dona Leonor Calmon
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DIREC	Diretorias Regionais de Educação
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleos Regionais de Educação
Pacto	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PAIP	Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Planos Nacionais de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas

PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Profissional e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEC	Secretaria Estadual de Educação
SEMTEC	Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SISMEDIO	Sistema informatizado de Gestão e Monitoramento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
SNE	Sistema Nacional de Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 O período republicano, o desenvolvimentismo e o Ensino Médio.....</b>	<b>28</b>
<b>2.2 A redemocratização e a nova configuração do ensino médio (1985-1996) .....</b>	<b>35</b>
<b>2.3 As mais recentes políticas: o período pós LDB 9394/96.....</b>	<b>40</b>
2.3.1 A questão do Ensino Médio na atualidade .....	40
2.3.2 O Plano Nacional de Educação .....	43
2.3.3 O Exame Nacional do Ensino Médio .....	46
2.3.4 O Programa Ensino Médio Inovador .....	48
2.3.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio .....	50
<b>2.4 Algumas reflexões sobre as políticas de formação continuada de professores .....</b>	<b>55</b>
<b>2.5 O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio .....</b>	<b>65</b>
2.5.1 O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio na Bahia .....	69
<b>2.6 As novas regras para o Ensino Médio – a Lei 13.415 .....</b>	<b>72</b>
<b>3 FUNDAMENTOS QUE ALICERÇAM O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>76</b>
<b>3.1 Fundamentos teórico-metodológicos .....</b>	<b>76</b>
<b>3.2 O campo, seus sujeitos e o curso de formação do pacto .....</b>	<b>78</b>
<b>3.3 Procedimento de coleta de dados e instrumentos de pesquisa .....</b>	<b>82</b>
<b>3.4 A estrutura das entrevistas .....</b>	<b>86</b>
<b>3.5 Procedimentos de análise de dados .....</b>	<b>88</b>
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS (NARRATIVAS E EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES SOBRE O PACTO NO COLÉGIO ESTADUAL DONA LEONOR CALMON).....</b>	<b>91</b>
<b>4.1 O curso de formação dos professores .....</b>	<b>92</b>
<b>4.2 A formação humana integral proposta pelo pacto como política de valorização do ensino médio.....</b>	<b>96</b>
<b>4.3 O pacto como possibilidade de ressignificação do currículo e apropriação das DCNEM .....</b>	<b>102</b>
<b>4.4 A integração curricular, áreas de conhecimento e práticas pedagógicas.....</b>	<b>109</b>
<b>4.5 O conceito de avaliação e o redimensionamento do fazer pedagógico.....</b>	<b>114</b>



<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>134</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de escolarização e democratização do ensino no Brasil percorreu caminhos de resistência e enfretamento aos princípios postos durante sua história e que influenciaram as políticas e ações voltadas ao ensino público. A educação considerada como obrigatória, há pouco tempo atrás, era até os 14 anos de idade, equivalente ao Ensino Fundamental. Somente após a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a obrigatoriedade da educação básica estendeu-se ao Ensino Médio, etapa correspondente à faixa etária de jovens entre 15 e 17 anos.

Essa mudança culminou na expansão das taxas de matrícula a partir dos anos 2000 em todo território brasileiro, a qual representou significativamente um marco para a história do Ensino Médio. Dessa maneira, acirrou-se o debate acerca das necessidades e demandas da juventude brasileira que frequenta a escola, em especial a pública. Essas necessidades configuram-se por meio da atual perspectiva assumida pelo Estado de enfrentar o desafio de produzir políticas públicas para o Ensino Médio que sejam capazes de gerar transformações de natureza socioeconômica, erradicando deficiências historicamente estabelecidas pelo projeto da educação pública brasileira que, para Krawczyk (2011, p. 754), “[...] são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX”.

O processo histórico que permeia e caracteriza o Ensino Médio é relativamente novo, permitindo-nos evidenciar como as ideias pedagógicas no Brasil estiveram pautadas em ações práticas que buscaram apenas remediar os problemas de desigualdade educacional do país (SAVIANI, 2013). Vale destacar o quanto a identidade do Ensino Médio no Brasil foi forjada no transcorrer de um período histórico recente, legitimada por uma concepção educacional baseada no atendimento aos interesses do mundo do trabalho enquanto perspectiva social e política. Essa identidade tornou-se mais evidente a partir da expansão populacional na era republicana, período marcado pelas mudanças sociais, econômicas e políticas movidas pelos processos de industrialização e urbanização.

Dessa forma, a educação profissionalizante ganhou um espaço na formação da juventude brasileira, demarcado, inúmeras vezes, pelo sectarismo social entre o ensino propedêutico e o técnico profissionalizante. Esse tipo de oferta foi destacadamente instituído

no período das Reformas Capanema<sup>1</sup>, as quais apresentavam um sistema apoiado na divisão econômica e social do trabalho, de caráter centralista, dualista e burocratizado. Nesse sistema, o ensino secundário era destinado às elites através do chamado propedêutico, que permitia o acesso às carreiras de nível superior, sendo o técnico profissionalizante destinado à grande massa popular. Esse último apresentava característica de não permitir acesso aos exames do ensino superior.

O Brasil insistiu em seu planejamento de políticas públicas voltadas para o Ensino Médio seguindo a hegemonia da proposta técnico profissionalizante como solução emergencial dos problemas econômicos durante importantes períodos de sua história. Sistematizado, conforme modelos produtivos mundiais dos anos 70 e 80, o planejamento brasileiro para essa etapa caracterizou-se pela globalização, perdurando nos anos 90, em que as relações econômico-sociais se mantiveram estabelecidas em função do neoliberalismo. Ao longo do período citado, a legislação da educação técnica profissionalizante passou por inúmeras reformas, decretos e aditivos, o que culminou em um alto investimento para a construção de escolas e expansão da rede de ensino.

Durante um longo período da história educacional brasileira, o Ensino Médio buscou seu significado enquanto etapa de formação dos jovens, alternando sua condição identitária de uma mera passagem para o ensino superior a conseguir realizar uma inclusão, ainda que compulsória por meio do técnico profissionalizante, da juventude na vida econômico-produtiva da sociedade. Algumas suposições respondem ao problema de identidade do Ensino Médio brasileiro, calcadas na constatação de que as políticas educacionais instituídas até a atualidade avançaram em menor grau, comparado ao crescimento da população pobre. Após uma histórica e caótica constituição das características do Ensino Médio instituídas pelas reformas no Brasil e no mundo, as necessidades da juventude permaneceram desprovidas de atendimento e de assistência por parte de seus governantes.

No que diz respeito à situação da rede pública do Ensino Médio, constata-se um sucateamento das escolas, com déficit de professores, docentes sem formação específica, evasão em altos índices, anacronismo no currículo, má utilização dos escassos recursos orçamentários e baixa qualidade dos projetos pedagógicos. Tais problemas inclinaram à dedução de que vivenciamos hoje uma crise do Ensino Médio.

Os jovens concluintes do Ensino Médio na rede pública levam consigo certificados da conclusão de uma educação básica semiestruturada que só legitima as incompetências

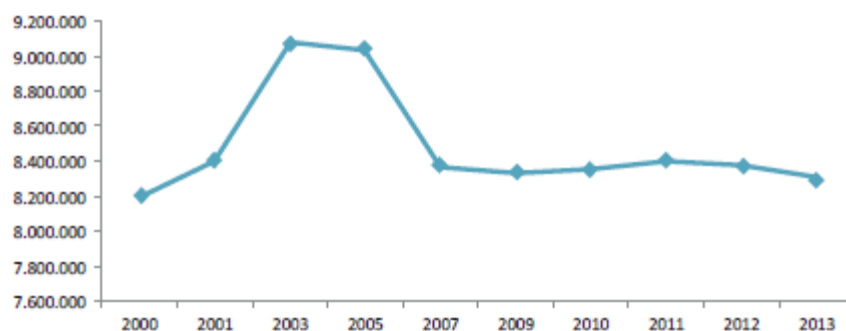
---

<sup>1</sup>As Reformas Capanema ocorreram durante a Era Vargas (1930-1945) e receberam essa denominação por causa do, então, Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema.

técnicas dos jovens diante do sistema produtivo vigente. Por outro lado, na maioria dos casos, os jovens não conseguem ingressar na universidade. Essas reflexões esclarecem o modelo de ensino endossado pelo atual campo político brasileiro e seu projeto de sociedade diante de reformas educacionais propostas por dirigentes que seguem uma lógica mundial neoliberal, na contramão do conhecimento. O economicismo impôs sutilmente uma reorganização das ações governamentais frente aos sistemas educacionais, determinando a reestruturação organizacional da escola e a formação de seus alunos baseada na [...] ideia da imprescindibilidade da educação para melhorar a distribuição de renda e como requisito de empregabilidade (KRAWCZYK, 2014, p. 20).

Para melhor entender a crise estabelecida no Ensino Médio atualmente, contextualizamos o atual quadro de índices, número de matrículas e indícios acerca de problemas os quais circundam essa etapa da educação básica. O momento de maior expressão da oferta deu-se a partir dos anos 2000, quando o número de jovens entre 15 a 17 anos, matriculados, chegou a 8.192.948, conforme apontado no Gráfico 1. Esse crescimento se mantém até o ano de 2005, quando o número de matriculados foi de 9.032.320 estudantes. No entanto, um dado de destaque a partir de 2007 é o que nos mostra o quanto as matrículas sofreram uma estagnação em seus índices, chamando a atenção dos estudiosos e do poder público.

**Gráfico 1.** Matrículas no Ensino Médio de 2000 a 2013



**Fonte:** Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 (MEC, 2014)

No mesmo ano de 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para avaliar a qualidade das escolas de Ensino Fundamental e médio. Baseado no Censo Escolar do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e nas avaliações feitas

pelo Ministério da Educação, o Ideb demonstrou em sua última edição (2015) uma queda da qualidade do Ensino Médio em cinco estados do país. Nota-se também que a média nacional dos últimos quatro anos permaneceu constante. Apesar da meta prevista para 4,3, o Ideb em 2015 manteve o indicador em 3,7 (BRASIL, 2016d), o que representa, ainda assim, um aumento nas matrículas, impulsionando otimismo, discussões e avaliações positivas acerca do sistema educacional.

Os fatores que chamam a atenção para esse quadro estão pautados na reprovação, evasão e abandono de jovens. A taxa de abandono do Ensino Médio chega a 10% ao ano e a permanência na escola se mantém para apenas 60% destes jovens, conforme indicado na Tabela 1.

**Tabela 1. Taxa de Rendimento Ensino Fundamental e Médio, 2000 a 2010 (em %)**

Taxas de rendimento	Aprovação		Reprovação		Abandono	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Ensino Fundamental	83,1	86,6	10,7	10,3	12	3,1
Ensino Médio	74,4	77,2	7,5	12,5	18,1	10,3

**Fonte:** Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 (MEC, 2014)

As circunstâncias de reprovação e abandono legitimam a falta de qualidade no Ensino Médio que se verifica de forma acirrada, no geral, em escolas públicas estaduais, responsáveis por atender a maior parte de matriculados dessa etapa. Mas afinal, o que leva a não permanência de jovens na escola e o seu desinteresse pela mesma?

A resposta encontra-se diante dos diversificados problemas evidenciados nos índices e pesquisas qualitativas. Podem ser citadas, aqui, a falta de identidade desses jovens com a atual escola básica brasileira, a dimensão curricular que lhes é apresentada, a inconsistência na formação continuada de professores e a constatação de que o cerne dos problemas educacionais brasileiros passa também pela questão socioeconômica, que explica o porquê de uma parte dos alunos deixar de frequentar a escola para trabalhar.

Atualmente, muito se tem discutido sobre o processo de democratização e universalização da educação pública no Brasil, em especial, o Ensino Médio. Este configura-se como foco de debate de muitos pesquisadores e técnicos do poder público. Algumas ações de qualificação reiteram a importância de reformas para o Ensino Médio, que a partir do século XXI perpassou por algumas políticas públicas. Dentre essas, vale ressaltar a criação,

em 2006, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que se constitui, de acordo com o Art. 212 da Constituição Federal:

[...] um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação. (BRASIL, 1998, não paginado).

A importância do aporte financeiro para o financiamento de políticas públicas é imprescindível em todos os níveis da educação básica. Os recursos devem ser aplicados no pagamento do salário dos professores e diretores, no custeio de programas de melhoria da qualidade da educação, na formação continuada dos professores, na aquisição de equipamentos, na construção e manutenção das escolas, etc.

Para além do Fundeb, vale destacar o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014, que estabelece vinte metas para a educação a serem cumpridas até o ano de 2024. No que concerne ao Ensino Médio, a meta 3 do PNE está voltada, especificamente, para os jovens de 15 a 17 anos, garantindo a universalização das matrículas no patamar de 85%, que inicialmente deveria ocorrer até o ano de 2016. Diante dos dados atuais alcançados, verifica-se que apenas 62,7% de jovens, na faixa de 15 a 17 anos, estão matriculados, o que levou à prorrogação do prazo para o ano de 2024. O PNE utiliza como uma de suas estratégias os programas de renovação do Ensino Médio através de pactos entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista, principalmente, ações de qualificação.

De modo análogo, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) surgiram com a proposta de ressignificar o currículo, apresentando princípios norteadores da elaboração, planejamento, implementação e avaliação de propostas curriculares. Articuladas às Diretrizes Curriculares Nacionais, as DCNEM têm por objetivo maior orientar políticas públicas educacionais, de modo a garantir o aprendizado e o desenvolvimento humano integral dos cidadãos, articulando o currículo às dimensões do mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. O trabalho é entendido como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico e estímulo ao protagonismo juvenil, que coloca o sujeito do Ensino Médio no centro da formação.

As DCNEM representam a meta desafiadora de superar o currículo fragmentado em disciplinas presentes nas escolas atualmente e que não refletem a identidade dos alunos, almejando ainda, a ressignificação das práticas pedagógicas de professores, de modo que estes

compreendam os diferentes modos de aprendizagem, peculiares à juventude, partindo do princípio da formação do cidadão com competência técnica e compromisso social.

Ainda em relação à história das políticas públicas educacionais brasileiras, merece atenção a mais recente reforma do Ensino Médio promovida pelo Ministério da Educação, na figura do ministro Mendonça Filho, que se concretizou na Lei 13.415 (BRASIL, 2017b). A reforma promove alterações na estrutura do Ensino Médio, por meio da criação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, ampliando a carga horária mínima anual para 1400 horas. Outro fator que chama a atenção é que a reforma permite o aproveitamento, no ensino superior, de conteúdos estudados no Ensino Médio.

De acordo com a reforma, o ensino de Língua Portuguesa e Matemática serão obrigatórios nos três anos do Ensino Médio. O ensino da Língua Inglesa ocorrerá a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e se estende ao currículo do Ensino Médio, sendo facultado o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. O currículo será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos definidos pelos sistemas de ensino com ênfase nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e formação técnica e profissional. A reforma prevê, ainda, a autonomia dos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas pela BNCC (SERRÃO, 2016).

Criticada por amplos segmentos da sociedade civil e expressivo número de intelectuais da área de educação, a reforma é comparada às reformas Capanema, tendo em conta seu caráter autoritário e dualista, na medida em que se orienta pelo ensino propedêutico e profissionalizante. O aluno pode escolher a orientação que seguirá (uma pseudoliberdade de opção feita na metade dos três anos propostos) após cursar as disciplinas da BNCC. A escolha entre o ensino propedêutico e profissional assume caráter tecnicista, com a oferta de uma educação bancária no sentido de Freire (2013) e uma formação profissional que visa a atender o mercado resultante da reestruturação econômica neoliberal global. A reforma endossa a hipótese do aumento das desigualdades sociais baseadas nas discrepâncias abissais existentes na qualidade do ensino oferecido pelos estados e municípios brasileiros, decorrente das também discrepantes concentrações de renda das regiões do país.

A base atual das políticas públicas voltadas para o Ensino Médio faz parte da agenda de urgências para a resolução dos problemas que destacam-se no cenário nacional após LDB de 1996. Dentre elas, merecem atenção as políticas de formação e valorização do magistério, que ganharam corpo a partir das Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação

Continuada (BRASIL, 2003), além dos princípios e metas presentes no PNE. Com relação aos programas, destacam-se o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Política Nacional de Formação de Professores, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, objeto de estudo desta pesquisa e que será tratado com mais afinco nas seções seguintes.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pacto), programa implementado pelo Governo Federal em 2013, contempla prioritariamente a formação continuada de professores com o objetivo de

[...] promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2014b, p. 4).

O Pacto está inserido numa seara de discussões sobre as políticas públicas voltadas para a educação brasileira, que tomaram amplas proporções nas últimas décadas diante do avanço das condições democráticas e das demandas de escolarização. Deve-se lembrar que políticas públicas são ações coletivas que partem de compromissos orientados para a garantia de direitos coletivos e individuais. Enquanto política pública, o Pacto representou uma proposta de parceria entre o governo federal e estadual, voltada à qualificação do Ensino Médio e a formação continuada de professores.

Diante de tais premissas, o foro da presente pesquisa é permeado pela análise dos subsídios oferecidos pelas políticas públicas de formação continuada de professores voltada para o Ensino Médio. Propomo-nos a analisar a importância dessas políticas abordando seus reflexos dentro do processo de formação dos jovens. De maneira mais específica, o estudo debruça-se sobre as ações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no estado da Bahia, tendo como base o curso de formação ofertado aos professores do Colégio Estadual Dona Leonor Calmon. Essa unidade escolar está situada na cidade de Salvador, tendo sido esta pesquisadora orientadora do Pacto durante o período em que foi desenvolvido.

No Estado da Bahia, o Pacto contemplou 18.611 cursistas entre professores e coordenadores, através de um curso de formação continuada no período de março de 2014 a janeiro de 2015. Em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEC), e duas das



Universidades Federais do Estado por meio da cessão de coordenadores e formadores, a ação contou com o aporte financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) através da concessão de bolsas mensais durante os dez meses de desenvolvimento das atividades para todos os sujeitos envolvidos no processo. A ação fomentou a reflexão sobre a metodologia de ensino dos docentes, as didáticas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas em consonância com a formação humana integral presente nas DCNEM (Brasil, 2014b).

Os cursistas contaram com atividades previamente estabelecidas em cadernos de formação elaborados pelo MEC, e com a produção de relatórios de experiências individuais sistematizadas em duas etapas: a primeira alicerçada em pressupostos pautados na universalização da escola pública de qualidade; no debate acerca do diagnóstico do Ensino Médio no país; na formação continuada de professores como garantia de qualidade da prática pedagógica; na concepção de currículo como mecanismo de compreensão do trabalho como princípio educativo; no processo social de aprendizagem dos jovens do Ensino Médio e na centralidade desses como sujeitos do processo educativo. A segunda etapa foi organizada por área de conhecimento e destacou a reorganização do trabalho docente com foco na atuação didática do professor.

Dessa forma, nos questionamos: em qual sentido a formação docente promovida pelo Pacto conduziu à ressignificação das práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio do Colégio Estadual dona Leonor Calmon?

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as ações de qualificação docente empreendidas pelo Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio no que tange à formação continuada desenvolvida no Colégio Estadual Dona Leonor Calmon. Dentre os objetivos específicos, procuramos alinhar questões que emergem do objetivo geral.

Primeiramente, como objetivo específico, apresenta-se uma análise do contexto histórico da formulação e desenvolvimento das políticas públicas voltadas para a organização e formação de professores do Ensino Médio. O segundo objetivo específico consiste na contextualização específica da política desenvolvida e implementada para a realização do Pacto. No terceiro objetivo específico buscamos identificar a proposta de formação em foco. Para realização deste propósito, foram investigados os resultados da formação no Colégio Estadual Dona Leonor Calmon, levantando o material elaborado pelos cursistas e suas percepções sobre o curso de formação realizado no Colégio.

Para apropriação e conhecimento do objeto, percorremos os caminhos das políticas educacionais implementadas para o Ensino Médio no Brasil ao longo da história, e cuja

trajetória é descrita na segunda seção, onde dialogamos com autores como Frigoto, Ciavatta, e Ramos (2004); Kuenzer (2010); Saviani (2013) e Krawczyk (2014), que demarcaram a história dessa etapa. Vale ressaltar as mais recentes políticas implementadas, além do Pacto, frisadas na subseção 2.3, a saber: o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as DCNEM.

Quanto ao método desenvolvido, a pesquisa proposta busca o rigor científico com a criteriosa escolha de seus sujeitos, dos procedimentos de coleta, análise e tratamento de dados para a elaboração do instrumento de conclusão sobre o estudo realizado, mediante a definição dos objetivos. O percurso metodológico é descrito na terceira seção, na qual apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que conduziram à interpretação dos dados correspondentes ao campo empírico da investigação, obtidos através da análise do curso e de seus sujeitos participantes. A seção em questão vale-se do detalhamento dos instrumentos de pesquisa e dos procedimentos segundo os quais eles foram aplicados.

A natureza dos dados obtidos apresenta abordagem qualitativa, utilizando a modalidade do estudo de caso, devido à sua relevância de aplicação ao contexto e à dimensão em que a proposta teórica se apresenta, fixada em conhecer e avaliar os processos e resultados que constituíram o programa do Pacto como política de formação e valorização do magistério. O caso em questão tem como campo de estudo o Colégio Estadual Dona Leonor Calmon.

Para análise documental utilizamos como fonte os resultados fornecidos pelos relatórios de acompanhamento do Pacto nos anos de 2014 e 2015, além do material elaborado pelos cursistas em cada eixo temático proposto pelo curso de formação.

Dentro do plano de análise, utilizamos entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de informações. Essas foram realizadas com cinco professores participantes do curso promovido no Colégio.

Para enfrentar o desafio imposto pelos pressupostos metodológicos da presente pesquisa, que serão consideradas no capítulo 3, optou-se pela ideia de realizar entrevistas com os professores, cujos resultados, entendidos como narrativas, fornecem elementos inferidos de questões sobre o direito à educação e a formação humana integral.

Utilizando a análise de conteúdo como método para guiar a prospecção analítica segundo uma interpretação referencial (BARDIN, 2004), procedemos, no quarto capítulo, com a análise dos dados levantados referentes aos resultados das ações do Pacto no Colégio Estadual Dona Leonor Calmon. Para tanto, utilizamos o referencial teórico como fundamentação para as devidas codificações, classificação e categorização descritiva dos

dados em busca de sínteses coincidentes e divergentes de ideias, partindo dos elementos de similitude e distanciamento entre os documentos.

Os resultados apresentados na pesquisa encontram-se alicerçados na discussão sobre as políticas públicas para o Ensino Médio e a formação continuada proposta pelo Pacto, que supostamente devem implementar um grande avanço para a organização e execução do trabalho pedagógico na escola, além de propiciar uma reconstrução para o desenvolvimento do percurso didático e metodológico das práticas docentes, destacando vertentes teóricas e potencialidades para sua implementação. O Pacto apresenta o propósito precípua de melhorar a qualidade do Ensino Médio, dessa forma, como resultado final, a pesquisa realizada trata de elaborar uma análise crítica sobre os efeitos decorrentes da implementação do mesmo enquanto política pública para a educação brasileira, buscando compreender em qual medida os avanços se deram e por quais razões ocorreram objetivos não consumados.

Enalteçamos, aqui, a importância desta pesquisa mediante sua relevância para a compreensão da qualificação do Ensino Médio, a formação de professores e a garantia da educação enquanto direito social. Políticas Públicas no Brasil devem ocupar o lugar de combate às desigualdades sociais, representando, assim, avanço na qualidade da educação. Questionamos se, de fato, o Pacto caracterizou-se por ser uma política pública de abrangência, qualificando alunos e professores, no ambiente escolar.

Várias indagações relacionadas à qualificação do processo impulsionaram a realização de uma pesquisa qualitativa das ações do Pacto. Destaca-se que a pesquisa procura saber se após dois anos de formação, a proposta atende às orientações das DCNEM nas quais o Pacto se baseou. A preocupação em responder as indagações sobre a qualidade do Ensino Médio move o itinerário e a significância desta pesquisa, cujos dados empíricos nos permitiram conhecer mais os resultados do Pacto no Colégio Estadual Dona Leonor Calmon. Importa saber, para efeito de compreensão, o quanto o Pacto contribuiu para a melhoria do Ensino Médio no colégio, destacando a possibilidade de entender também o contexto baiano.

A pertinência teórica sobre a análise em questão se respalda no fato do Pacto ser uma política proeminente na formação de professores e, até então, pouco registrada por autores que debatem, no campo intelectual, políticas públicas voltadas ao Ensino Médio. Dessa maneira, a investigação desenvolvida aqui apresentou contribuições, à luz do entendimento sobre o momento contemporâneo, dessa etapa da educação brasileira, mais especificamente sua materialidade na conjuntura baiana.

## **2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

A educação voltada para a formação integrada do ser humano, bem como para o desenvolvimento geral de uma nação, se configura como um importante agente transformador da sociedade. Atualmente, os conjuntos sociais apresentam como característica marcante uma complexa organização que responde aos diferentes interesses e embates políticos, o que remete à importância dos processos educativos enquanto elementos imprescindíveis à promoção da convivência pacífica entre todos. Partindo desse pressuposto, a educação na sociedade garante a seguridade de direitos, o que permite a inclusão cidadã no mundo do trabalho, da cultura, do bem-estar coletivo e do acesso aos bens de consumo.

No Brasil, após a Constituição de 1988, a educação tornou-se um direito social institucionalizado pelo Estado através da efetivação de políticas públicas, visando o desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania por meio da qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Numa concepção ampla de formação humana, cultural e política do ser humano, a educação deve representar um mecanismo de desenvolvimento pessoal, intelectual e individual na sociedade onde o indivíduo está inserido, voltando-se para aspectos formativos que estão além das demandas e regras do mercado de trabalho.

No entanto, o papel do estado brasileiro, ao longo de sua história, caracterizou-se por uma concepção educacional voltada fundamentalmente para a formação profissional ou qualificação da mão de obra, com vistas a atender a atividade produtiva exigida pelo sistema capitalista. Essa dualidade entre formação humana e o papel do Estado como agente formador de indivíduos, cidadãos e trabalhadores fundamenta o debate sobre a importância da educação na melhoria de vida da população, e o quanto isso tem se transformado mediante as inúmeras mudanças sociais do mundo do trabalho. Tais mudanças têm sido o vetor de desenvolvimento econômico e social do século XXI.

Os processos históricos e as políticas públicas educacionais implementadas ao longo dos anos no Brasil representam a hegemonia das classes dominantes, que utilizaram a educação como suporte e manutenção de privilégios à revelia dos direitos da maioria da população. A ausência, ou ainda, a presença tardia do Estado em ações governamentais, capazes de edificar um projeto educacional democrático e de qualidade para o povo pobre brasileiro decorre de uma concepção ideológica baseada apenas na formação de mão-de-obra para atender o mercado de trabalho, sustentáculo mantenedor das relações de produção requeridas pelo sistema capitalista. Numa lógica perversa, o trabalho é visto como um

princípio educativo cuja dimensão política tem atingido principalmente as políticas públicas da última etapa da educação básica brasileira, ou seja, o Ensino Médio. Reconhecidamente, o Ensino Médio tem se configurado como um dos maiores problemas do sistema educacional do país, gerando reflexões e discussões que incidem sobre sua identidade, sua proposta curricular e sua função na formação dos jovens. A conclusão dos intensos debates promovidos nos últimos anos conduz à convicção de que a última etapa da educação básica pouco tem contribuído para melhorar a situação econômica do país, quando analisada na perspectiva da formação profissional, sem contar que o exercício da cidadania não é promovido por parte dos egressos que completam o Ensino Médio, havendo um grande número deles que permanece ausente das funções e espaços significativos da sociedade.

A segunda metade do século XX no Brasil foi particularmente prolixa no que diz respeito à implementação de políticas públicas voltadas para a formação básica da população na perspectiva do nível fundamental e médio. Na tentativa de enfrentar o problema e atender à escolarização da população – que triplicou entre as décadas de 20 e 70 e necessitava inclusive ser alfabetizada –, algumas políticas públicas foram constituídas para os sistemas de ensino, destacando-se as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1961, 1971 e de 1996. Tem destaque também os Planos Nacionais de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e as DCNEM. A primeira LDB, de 1961, representou um avanço para a educação básica e, entre suas realizações, são relevantes a implementação da educação infantil, a educação escolar gratuita, a formação e aperfeiçoamento de docentes, a autonomia universitária, a formação básica do cidadão, o combate ao analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental. Para o último triênio da educação básica, o Ensino Médio, que historicamente enfrentou problemas de identidade e diversidade em suas especificações, a LDB de 1961 também trouxe avanços, demarcando a obrigatoriedade da oferta pelo Estado e sua gratuidade.

A LDB de 1971 representou uma modificação feita por meio de uma série de leis ordinárias, ditadas pelo regime militar implantado com o golpe de 1964. Na nova LDB foi estabelecido um formato diferenciado para a estrutura do ensino pré-primário, primário e médio (com dois ciclos), presentes na legislação anterior. Agora, torna-se obrigatória a formação profissionalizante concomitante à formação geral. A proposta recebeu muitas críticas negativas referentes às mudanças do ensino básico.

A LDB 1996 representou um marco na história da educação brasileira, pois apresentou mudanças estruturais significativas, provendo autonomia aos Estados, Municípios e escolas, o que caracterizou uma descentralização do sistema educacional, até então gerido

pela União. No entanto, por estar inserida num período político-econômico caracterizado pelo neoliberalismo, a LDB apresentou em alguns de seus artigos, como fator marcante e criticado por muitos teóricos da educação, a ênfase dada à profissionalização do Ensino Médio, com base na aquisição de competências e habilidades para atender ao mercado de trabalho. Tal ênfase encontrava-se endossada nas inúmeras mudanças sofridas para a orientação na educação profissional técnica, partindo de artigos adicionados à lei e que orientaram o Ensino Médio para o exercício de profissões técnicas, pautados numa formação desenvolvida de forma subsequente ao propedêutico, concomitante ou de forma articulada às duas modalidades.

No que concerne ao PNE, a primeira abordagem sobre a necessidade de um Plano Nacional de Educação como algo a ser incorporado para a educação brasileira fez-se presente na Constituição de 1934. No entanto, a ideia do PNE sofreu um estancamento nos trabalhos para o seu desenvolvimento em função da ditadura Vargas, instalada no país no ano de 1937. Por muitos anos as discussões aconteceram dentro de uma seara de sanções limitativas à apresentação do diagnóstico da realidade da educação no país, que terminaram por esboçar algumas diretrizes e metas. Somente após as últimas edições de 2001 e de 2010, o PNE foi sancionado, apresentando diretrizes e metas a serem alcançadas em tempos pré-determinados. Vale destacar que o mais recente PNE estabeleceu como meta a universalização ao atendimento escolar. Dentre elas, a meta 3, que pretendia “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014a).

No ano de 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE), reunindo princípios e fundamentos, implementou as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, articuladas às Diretrizes Curriculares da Educação Básica, que tiveram origem na LDB de 1996. Com isso, foram estabelecidas competências e diretrizes para a educação básica, considerando a autonomia das unidades de ensino que utilizam pressupostos da formação humana integral para jovens do Ensino Médio, baseadas na dimensão do trabalho, ciência, tecnologia e cultura. As DCNEM representam uma proposta inovadora de redimensionamento curricular e ressignificação das práticas pedagógicas docentes.

Inicialmente, apresentaremos nesta seção um pequeno recorte histórico que demonstra a teia de ações, programas, acertos e erros entrelaçados nas ideologias implementadas para o Ensino Médio através das políticas públicas educacionais brasileiras, instituídas desde o Brasil Império, perpassando pelo período republicano até a atualidade.

Buscou-se evidenciar as consequências das políticas implementadas no Brasil a partir do projeto engendrado desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova na década de 30, chegando às Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e de 1996, aos PNE, às DCNEM e ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Essas últimas configuraram-se como as mais recentes políticas públicas instituídas em função das circunstâncias socioeconômicas atuais do país e da crise estabelecida no Ensino Médio. Mesmo que várias tenham sido as políticas recentes, os baixos índices obtidos como resultados das avaliações da educação básica retratam projetos educacionais inacabados, com poucas contribuições para a solução dos problemas que circunscrevem o atual quadro da educação brasileira.

## **2.1 O período republicano, o desenvolvimentismo e o Ensino Médio**

O Ensino Médio corresponde à etapa da educação básica que mais sofreu mudanças ao longo da história da educação. Os registros iniciais sobre a organização escolar pública brasileira apontam a presença do nível de ensino equivalente ao que hoje corresponde ao Ensino Médio em poucas escolas do período colonial, momento em que a educação era exercida pelos padres jesuítas enviados de Portugal ao Brasil.

A educação nesse período era reduzida à catequização dos índios, ao ensino das primeiras letras para o número de analfabetos em Língua Portuguesa, à educação da elite e à formação profissional com o objetivo de promover cursos profissionalizantes no ensino secundário. Com a expulsão dos jesuítas e extinção de suas escolas, o Brasil passou a vivenciar um momento de profundas mudanças e discussões sobre regulação e descentralização da educação pública brasileira. Tais discussões resultaram no Ato Adicional de 1834<sup>2</sup>, um marco para as primeiras políticas públicas voltadas para a educação, o que representou autonomia para as províncias.

Para a maioria dos historiadores a descentralização fragmentou os poucos projetos e recursos existentes, contribuindo para a proliferação de leis contraditórias, e na prática pôs por terra a instrução elementar no Brasil imperial. O Ato Adicional é visto como fator determinante na definição das políticas de instrução pública elementar, pois cada província, a partir de então, tinha autonomia para se organizar ao seu modo. (CASTANHA, 2006, p. 171)

---

<sup>2</sup> A constituição de 1824 teve apenas uma única emenda, a qual ficou conhecida como o Ato Adicional de 1834, aprovado pela Lei nº. 16 de 12 de agosto do mesmo ano, e que representou algumas mudanças significativas, principalmente no que se refere às Assembleias Legislativas Provinciais com poderes para legislar sobre economia, justiça e educação.

Diante dos pressupostos da autonomia exercida pelas províncias na educação, as políticas implementadas a partir do Ato Adicional de 1834 representaram um avanço significativo que permitiu uma gestão educacional mais democrática, ao mesmo tempo em que os conflitos sociais vivenciados na época do Império eram minimizados. Contudo, as leis, pareceres e regimentos apresentados pelas diferentes províncias mostravam-se disformes e incoerentes, pois a legislação sobre o ensino elementar e médio servia aos interesses dos grandes latifundiários. Diante de tamanha desorganização, a iniciativa privada foi expandindo sua rede de oferta para o ensino secundário, enquanto que o ensino primário foi relegado ao abandono pelo poder público. Dessa maneira, apesar da descentralização da educação básica, o Ato de 1834 foi considerado um fracasso por não consolidar um projeto de educação pública abrangente e de qualidade.

Numa perspectiva cronológica, historicamente as ideias pedagógicas no Brasil caracterizaram-se, inicialmente, pelo monopólio da vertente religiosa até 1759, seguida de uma vertente leiga característica da pedagogia tradicional, que perdurou até 1932, quando surgiu a Pedagogia Nova já instalada na República (SAVIANI, 2013). A partir da instauração da República no Brasil, o país sofreu uma significativa mudança social e econômica, caracterizada por processos de industrialização e urbanização. As mudanças foram marcadas pela desvinculação dos modelos europeus predominantes em termos de identidade cultural, que permitiram a construção de uma identidade nacional própria, principalmente através de expressões artísticas com elementos genuinamente brasileiros, a exemplo da Semana de Arte Moderna de 1922. No que concerne ao letramento da população, o período foi marcado pela presença significativa do analfabetismo.

O período da chamada Primeira República, compreendido entre os anos de 1889 a 1930, caracterizou-se por reformas no campo educacional delineadas por uma forte influência da filosofia positivista, que valorizava os estudos científicos e sobrecarregava os currículos do Ensino Médio com disciplinas como Matemática, Física, Química e Biologia. Como afirmação da marcante rigidez e do viés autoritário que o Ensino Médio passou a assumir, o vestibular foi instituído como acesso aos estabelecimentos de ensino superior, o que impulsionou a divisão dos estudantes entre os que se preparavam para ingressar naquelas instituições e os que cursavam o ensino profissionalizante como etapa final de sua formação. Tal dicotomia reiterou-se a partir da Constituição de 1891, que institui como incumbência da União a descentralização do ensino através da criação de instituições de níveis superior e secundário nos Estados. Apenas no Distrito Federal seria de competência da União manter a instrução secundária. Aos Estados cabia a responsabilidade de promover o ensino básico



profissionalizante, mas a escassez de recursos dos mesmos fazia com que fosse da União a competência de formação da elite intelectual brasileira (BRASIL, 1891).

O desenvolvimento econômico presente na Era Republicana demarca um período de forte expansão industrial das técnicas utilizadas na agricultura com a consequente urbanização do campo, o que culminou numa reorganização dos sistemas político e financeiro e conduziu ao estreitamento das relações entre estado e esfera privada. Demarcadas por um forte corporativismo de perfil político-econômico e capitalista, tais relações tiveram reflexos nas políticas educacionais no que tange, principalmente, ao atendimento para o ensino profissionalizante. O atendimento educacional em questão abrange a formação técnica de estrangeiros, que nesse período se instalavam no país por força das políticas imigratórias voltadas para a obtenção de mão-de-obra qualificada para manuseio do maquinário das primeiras indústrias. Essa abertura ao nacionalismo para os estrangeiros através, inclusive, da educação, é imbuída de um forte interesse econômico e passa a ser instituída legalmente conforme preceitua a Constituição de 1934.

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934, não paginado).

A redação presente neste artigo, e nos subsequentes da Constituição de 1934, difere das instruções estabelecidas pela Constituição de 1889, na medida em que estipula o sistema educacional como pré-requisito para o desenvolvimento econômico, pois tanto a União quanto os Estados e Municípios seriam responsáveis por prover “competências técnicas” para o emprego. Desse modo, as políticas públicas educacionais voltaram-se à formação de mão de obra para atender à indústria de bens de consumo que emergiu no Brasil entre 1930 e 1945 – a Era Vargas. Este foi um período em que o Estado assumiu caráter intervencionista e centralizador, caracterizado principalmente pelo populismo, pelo nacionalismo e pelo trabalhismo, de modo que os incentivos à industrialização e à oferta de empregos aumentaram a popularidade de Getúlio Vargas na criação de direitos para os trabalhadores. Diante do crescimento econômico e da industrialização, havia necessidade de mão-de-obra especializada, o que culminou num redesenho do ensino básico, em especial o EM, com a criação do ensino técnico profissionalizante.

O período que sucede à Revolução de 30 demarcou uma atenção ainda que emergencial à instrução pública, promovendo uma reformulação das políticas destinadas à educação com a criação do Ministério da Educação (MEC). O primeiro ministro empossado, Francisco Campos, rompeu com a estrutura do ensino secundário através de uma reforma educacional que:

[...] estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

No entanto, as medidas e reformas do ministro Francisco Campos colocam a escola e todo o processo de escolarização de crianças e jovens num patamar de legitimação do projeto nacionalista da Era Vargas, pois tanto o ensino primário quanto a escola normal, responsável pela formação de professores, não ganharam destaque nos documentos. Não se observa a concretização de um projeto de formação da nação brasileira que viesse atender as necessidades consideradas para o momento histórico de crescente desigualdade social e econômica do país.

O Ministério segue, após a segunda constituição, a partir de 1942, conduzido por Gustavo Capanema, um intelectual católico que caracterizou o período em que esteve no cargo pela remodelação do ensino secundário com uma série de novas políticas, denominadas Reformas Capanema. Tais reformas apresentaram uma reestruturação do Ensino Médio com duração de três anos, dividido em secundário e técnico profissionalizante. O secundário era destinado às elites e permitia acesso à carreira de nível superior. O técnico profissionalizante era destinado ao povo, considerado inferior pelas elites. O término do curso técnico profissionalizante não permitia realizar os exames para acesso ao ensino superior (SAVIANI, 2013).

De caráter centralista, dualista e burocratizado, essas medidas reforçavam a dicotomia de classes na sociedade brasileira, por meio de uma divisão elitista do trabalho, com um Ensino Médio dividido entre uma elite econômica preparada para ingressar no ensino superior e os jovens mais carentes que seguiam o ensino profissionalizante. Estes últimos somente

podiam buscar algum retorno financeiro imediato no mercado de trabalho e, impossibilitados de cursar a Universidade, eram levados a um futuro promissor inatingível.

Dentre as críticas que o sistema educacional sofria, desde a Primeira República, por educadores e intelectuais de renome, destaca-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação, o qual defendia uma escola pública organizada em um sistema nacional unificado, calcado em princípios de gratuidade para todos os jovens brasileiros. Tal escola pública e gratuita utilizava o método científico e a pesquisa como seus alicerces.

No entanto, somente na 4ª Constituição Republicana (BRASIL, 1946) é que alguns dos princípios de democratização educacional defendidos pela Escola Nova foram reestabelecidos, dentre eles a gratuidade do ensino primário, a exigência de concursos para ingresso no magistério, a descentralização do ensino, o amparo à cultura, a criação de institutos de pesquisa, etc. Deve-se destacar que a 4ª Constituição Republicana deu à União competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, o que constituiu um marco de fundamental importância para a proliferação dos debates que se seguiram acerca da formulação de políticas públicas voltadas à educação na República.

Em 1948, Clemente Mariani, ministro da educação pela União Democrática Nacional (UDN), convocou uma comissão para elaboração do anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que se estendeu entre inúmeras comissões até 1957. Após os longos debates e retificações no projeto, instala-se um prolongado conflito entre defensores da escola privada e os do ensino público. A disputa configurou um eminente favorecimento por parte do Estado às escolas privadas, o qual aparece institucionalizado e explicitado no Substitutivo do Deputado Carlos Lacerda, de 18 de setembro de 1958, que delegava à família a incumbência de financiar os estudos de seus filhos.

Art. 6º- É assegurado o direito paterno de prover, com prioridade absoluta, a educação dos filhos; e dos particulares, de comunicarem a outros os seus conhecimentos, vedado ao Estado exercer ou, de qualquer modo, favorecer o monopólio do ensino (LACERDA, 1959, apud COUTINHO, 2006, p. 3).

Destaca-se também a garantia da aplicação de recursos públicos nas escolas particulares:

Art. 7º – O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares: a) pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção de ensino; b) pela distribuição das verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as particulares proporcionalmente ao número de alunos

atendidos; c) pelo conhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares. (LACERDA, 1959a apud COUTINHO, 2006, p. 3).

No substitutivo do Deputado Carlos Lacerda, fica explícita a terceirização e isenção do estado para com a educação pública, surgindo concomitantemente um conflito entre os defensores da escola pública, que enxergavam esta medida como um retrocesso para a instrução pública, e a Igreja Católica, que nesse período era a maior detentora da rede particular de ensino do país. Após treze anos de discussões, debates e manifestações, o projeto apresentado à Câmara Federal foi transformado em lei, e a LDB de 1961 foi instaurada no país, representando um avanço para a educação pública diante do gritante atraso educacional que na época a nação vivia em relação aos países mais desenvolvidos. A LDB estabeleceu em sua estrutura o ensino em três níveis de escolaridade: o pré-primário, o primário, e o Ensino Médio.

No que tange ao Ensino Médio, era necessário um exame admissional para cursar os dois ciclos que o compunham, o primeiro o ginásial (que representa o atual Fundamental II), com duração de quatro anos, e o segundo o colegial (que representa o atual EM), com duração de três anos, sendo que para o magistério e para os cursos técnicos, a duração era de quatro anos. Vale ressaltar o avanço que a lei promoveu em relação ao acesso à universidade a partir de cursos técnicos e normal (magistério), pois anteriormente somente os jovens que possuíam o ensino secundário propedêutico logravam alcançar o ensino superior.

Comparada à Constituição de 1946, a LDB de 1961 tem como marco maior o significativo aumento de recursos estatais destinados à educação, e a proposta do primeiro Plano Nacional de Educação, que apresentava princípios, diretrizes, metas e estratégias de ação para melhorar a educação no Brasil. Ainda que a intencionalidade do Estado em aprovar a Lei visasse a qualificação de jovens no 2º grau para atender às necessidades do mercado de trabalho, e com isso atingir as metas do desenvolvimento econômico acelerado, houve quem acreditasse ter sido essa uma vitória para a educação no país, integrando-a ao desenvolvimento econômico (SAVIANI, 2013).

Após três anos de promulgação da LDB, o país sofreu uma mudança radical em seu cenário político com a instalação do golpe militar. Como característica de qualquer regime totalitário, a não manutenção de uma legislação de cunho mais democrático fez com que a LDB sofresse modificações significativas a partir de 1968. A primeira delas foi a promulgação de uma lei que estabeleceu a reforma universitária, criando cursos mais rápidos e a licenciatura curta. Para o ensino primário e médio o governo militar instituiu a Lei

5.692/71, que estendia o tempo de escolaridade para oito anos, tornando-o obrigatório e gratuito, com mudanças na denominação da educação básica. Os primeiros anos passaram a se chamar Ensino de 1º grau e o Ensino Médio passou a ser chamado de Ensino de 2º grau. A ditadura militar implantou um regime extremamente autoritário e conservador, inserindo no ensino secundário uma das mais marcantes reformas educacionais da história do país, pois tornou obrigatória a formação profissionalizante concomitantemente à Formação Geral. Tal medida corroborou para os princípios políticos de avanço no nível médio de ensino no país, mas na verdade representou um retrocesso para a educação, na medida em que seguia os padrões da ideologia desenvolvimentista do governo.

A partir desse período, a educação profissional assume a atenção do governo, reiterando a intencionalidade do Estado Brasileiro em vincular a educação aos fatores econômicos. Essa atenção permaneceu vinculada por muito tempo a uma suposta valorização do Ensino Médio enquanto resolução dos problemas sociais. No entanto, as estratégias fortalecem a premissa da importância e relevância do trabalho como princípio educativo para atender exclusivamente o mercado, em detrimento de uma contundente formação profissional. Tal princípio

[...] expressa a indefinição do papel da escola média em relação ao mundo do trabalho, e em decorrência, evidencia a perda do significado social do ensino de segundo grau, [que] passa a ser legitimada, em 1982, pela Lei nº 7.044, que extingue, ao nível formal, a escola única de profissionalização obrigatória, que nunca chegou a existir concretamente. (KUENZER, 1991, p. 12).

Vale ressaltar que a mudança para a profissionalização forçosa no ensino de 2º grau reorganizou o sistema educacional para um ensino tecnicista, dando início a uma era hegemônica de concepção educacional produtivista, pautada na racionalidade e qualificação para o trabalho. Substancialmente, esse foi o período onde se configurou a crise da pedagogia nova em detrimento de uma concepção de educação profissional nos moldes da Teoria do Capital Humano<sup>3</sup>. No entanto, as ações resultaram na ampliação desmedida e desqualificada do Ensino Médio, sem investimento adequado na formação dos professores, na aquisição de material, em laboratórios e bibliotecas, e isso culminou em péssimas condições de

---

<sup>3</sup> A origem desta teoria está ligada ao surgimento da disciplina **Economia da Educação**, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950, pelo professor Theodore W. Schultz. Baseada nesta teoria, a concepção de trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, torna-se um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos.

funcionamento das escolas públicas. Diante de tais fatores, o novo formato da profissionalização compulsória não se sustentou por muito tempo, não somente pela precarização das escolas, mas também pelas crescentes reivindicações de uma ampla parcela da sociedade. A partir daí, a União promulgou uma lei que instituiu o fim da obrigatoriedade da formação profissional, ao passo que extinguiu as escolas técnicas, passando as escolas de 2º grau a oferecer ambas as modalidades, o ensino profissionalizante e o propedêutico (BRASIL, 1982).

A nova orientação legitima a incompetência do Estado, no sentido de executar e organizar sua concepção educacional, reiterando o despautério das diferenças de classe no Brasil, favorecendo as elites brasileiras que sempre detiveram o capital para formação de mão de obra intelectual, suprimindo assim, mais uma vez, o compromisso com a população mais carente.

## **2.2 A redemocratização e a nova configuração do Ensino Médio (1985-1996)**

O processo de redemocratização do ensino no país se estabeleceu a partir de meados dos anos 70 - um período marcado pela crise econômica interna, esta fruto da crise do capitalismo internacional, num cenário político nacional caracterizado pela pressão exercida sobre o regime governamental militar brasileiro pelos movimentos populares e trabalhadores em greve, que reivindicavam, através de assembleias, as eleições diretas. Durante esse interim, houve um redesenho das exigências econômicas e tecnológicas decorrente das transformações econômicas e políticas, respaldadas não somente no novo formato de organização dos trabalhadores, mas também no rompimento dos modelos de produção promovidos pelo novo modelo produtivo mundial: a globalização.

Partindo da reconfiguração do contexto histórico, as políticas educacionais assumem entre as décadas de 70 e 80 uma nova roupagem no país, e a formação intelectual abrangeu uma gama mais eclética de conteúdos relacionados à ampliação das áreas de conhecimento integrando ciência, cultura e tecnologia.

Ao final dos anos 80, com o fim da ditadura militar e retorno de intelectuais exilados ao país, inicia-se um período de reestruturação da democracia, com a educação pautada nas ideias da dialética marxista de filósofos e educadores brasileiros, a exemplo de Paulo Freire e Demerval Saviani. Com a abertura política, vários educadores contaram com o apoio de inúmeras associações e centros de estudo da época para engendrar instrumentos, denúncias e

propostas educacionais que seriam acrescentadas posteriormente à Constituição. Tais ações foram legitimadas na IV Conferência Brasileira de Educação realizada em 1968, na cidade de Goiânia, cujo tema central era 'A educação e a constituinte'. O propósito seria apresentar um documento com diretrizes e bases da educação para o capítulo da Constituição.

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal, que para o capítulo da educação estabeleceu que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art.205). A Carta Magna estabeleceu a gratuidade do ensino, a ampliação do sistema escolar e o combate ao analfabetismo como direitos fundamentais da educação, apresentando uma formação mais humanística, numa tentativa de consolidar a democracia no país para formação de cidadãos. Após anos de ditadura militar a nova proposta resgatava princípios educacionais baseados na igualdade, liberdade e dignidade da pessoa humana.

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (BRASIL,1988, não paginado).

O texto dos capítulos supracitados demarca um avanço em relação às leis educacionais que historicamente permeavam a falta de planejamento e pouca valorização na formação humana dos jovens brasileiros. Diante desse quadro, alguns teóricos da educação, orientados pela Pedagogia Histórico-crítica<sup>4</sup>, combatiam a permanência da instituição excludente e mal estruturada que configurava a escola brasileira, caracterizada por altos índices de analfabetismo e evasão.

Após a formulação da nova constituição, que apresentava os novos direitos à educação, um projeto de lei de diretrizes e bases da educação foi encaminhado à Câmara Federal, e no que tange ao Ensino Médio, se fazia necessário uma nova Lei que superasse as anteriores, as quais enfatizavam a profissionalização do ensino de 2º grau (BRASIL, 1982) como modalidade dessa etapa. Após um longo período de tramitação no Congresso Nacional, e promulgação da constituição, o projeto de lei se concretizou na nova LDB de 1996

---

<sup>4</sup> Trata-se de uma pedagogia contra-hegemônica, inspirada no marxismo, portanto preocupada com os problemas educacionais decorrentes da exploração do homem pelo homem. É uma teoria de orientação socialista, organizada no Brasil a partir da década de 1980, criada pelo filósofo e professor Dermeval Saviani.

(BRASIL, 1996). Seu texto apresentava o Ensino Médio como fase final da educação básica, com carga horária mínima de 2.400 horas, dividido em ensino regular para formação geral, e o ensino técnico, para a formação profissional.

Durante esse período houve um desmonte da rede pública de ensino, e a sociedade civil e intelectuais de educação teceram críticas e questionamentos ao governo, fomentando documentos que resultaram na promulgação de um decreto que instituiu a reformulação da formação profissional técnica de nível médio, a ser desenvolvida de forma integrada, concomitante ou subsequente (BRASIL, 2004).

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (BRASIL, 2004, não paginado)

Apesar das normas que vigoraram a partir da legislação, a educação profissional não contou com aporte financeiro para garantia de recursos em seu funcionamento e manutenção das condições estruturais, e desde a década de 80, tanto a formação profissional quanto o Ensino Médio propedêutico demarcaram fortes reconfigurações decorrentes da visão economicista que gerou o denominado neoprodutivismo pedagógico (SAVIANI, 2013).

Paulatinamente, o Estado isentava-se da responsabilidade do seu papel nas questões econômicas e sociais, de forma que o neoliberalismo nos idos dos anos 90 marcou principalmente o segmento do ensino profissionalizante, que estava diretamente ligado à formação e qualificação de jovens com vistas ao mercado de trabalho. A educação profissional sofreu retrocessos com a edição da regulamentação dos artigos da LDB (BRASIL, 1996) referentes a esta modalidade, contando com uma organização curricular própria e independente do Ensino Médio (BRASIL, 1997, não paginado), segmentando a educação profissional da educação básica. O dispositivo do referido artigo descartou a formação humana e integral como princípio basilar da educação e trouxe como consequência a mercantilização do ensino profissional, por meio da crescente oferta do Ensino Médio profissionalizante nas instituições privadas.



A Constituição de 1988 não reconheceu o Ensino Médio enquanto direito, apesar de torna-lo “obrigatório e gratuito”. O financiamento para formação desta etapa provinha dos Estados, e somente após alteração do inciso II do art. 4º da LDB, com a publicação da Lei 12.061, que diz que “para assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público” (BRASIL, 2009a) tornava-se dever do estado priorizar o Ensino Médio. Esse direito reiterou-se a partir da Emenda Constitucional nº 59, que estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino Médio, a partir da nova redação do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

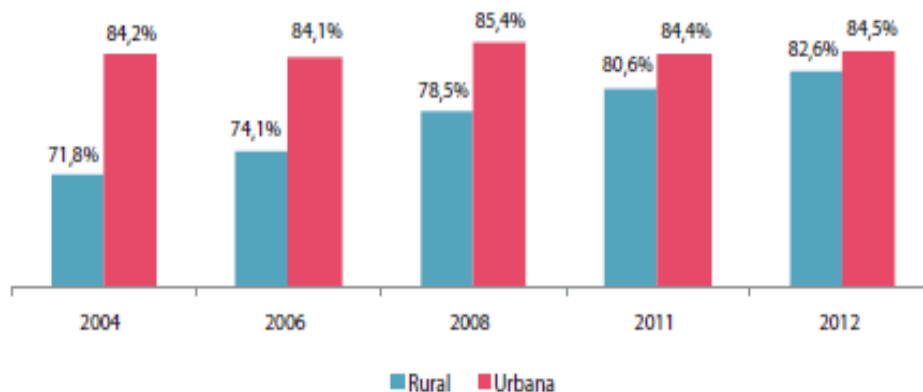
VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 2009b).

No ano de 2009 o Censo Escolar<sup>5</sup> apontou mais de 52,5 milhões de estudantes matriculados na educação básica, em sua grande maioria nas escolas públicas das redes estaduais de ensino. Destes, mais de 8,3 milhões pertenciam ao Ensino Médio regular. Apesar dos avanços legais em relação à obrigatoriedade da oferta nesta etapa, a ampliação das matrículas nesse período não significou o atendimento pleno aos jovens brasileiros de 15 a 17 anos, pois nas regiões que abrangem a zona rural, o número de escolas de Ensino Médio era quase inexistente. O contingente maior de alunos que preenche em termos absolutos o gráfico abaixo, se caracteriza por jovens que moram nos grandes centros urbanos, incluindo os que se deslocam da zona rural para a zona urbana.

---

<sup>5</sup>O Censo Escolar é o instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. É coordenado pelo Inep, e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

**Gráfico 2 :** Taxa de frequência escolar da população entre 15 e 17 anos por localização, 2004-2012



**Fonte:** Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 (MEC, 2014)

Porém, em termos relativos (de 71,8 % para 82,6%), dos anos 2004 a 2012 houve um crescimento no número de matriculados na zona rural, o que significa um aumento na oferta de matrículas nessas regiões, além de mais assistência e escolas.

Apesar de uma significativa expansão e investimentos no Ensino Médio no país, o período de redemocratização do ensino foi um período marcado pelo plano governamental de implementar um projeto educacional articulado aos interesses internacionais. Dessa maneira, a escola foi reprogramada mediante uma concepção teórica e ideológica que atendesse a uma formação educacional mercantil, ou seja, regulada pelo mercado. Tal concepção pedagógica decorreu da lógica da teoria do capital humano, que durante os anos 70 delineou a pedagogia tecnicista, adequada às novas demandas de um mercado extremamente competitivo, com pouca oferta de emprego e exigente em habilidades e competências.

Salvo o avanço democrático que a LDB de 1996 representou, a conjuntura política e econômica neoliberal em que o país se encontrava, caracterizada pelo mercado autorregulável, de livre concorrência e de fortalecimento da iniciativa privada (Libâneo, 2005) desbancou em resultados o perfil da escola pública dos anos 90, que esteve caracterizado por um elevado número de alunos por turmas, por falta de estrutura básica e por baixos salários de professores. Para além da escola básica, esse período caracterizou-se pelo sucateamento das universidades responsáveis pela formação de professores, representado pelo congelamento de salários e diminuição dos recursos de fomento à pesquisa. Diante dos problemas existentes, os educadores lutavam por políticas educacionais que destinassem verbas suficientes à instalação de uma adequada estrutura escolar e uma qualificação de professores com qualidade.

De modo análogo, as concepções da educação mercantilista acirraram-se de maneira mais contundente nas políticas educacionais a partir dos anos 90, período que prevaleceu o ideário político-econômico globalizado, legitimado pela concepção neoliberal e crescente privatização na oferta da educação, em detrimento da responsabilidade do Estado em investir nas políticas públicas voltadas para os direitos sociais.

### **2.3 As mais recentes políticas: o período pós LDB 9394/96**

A nova LDB representou um salto no âmbito da oferta e descentralização do ensino, bem como na concepção ideológica para a educação básica. Em tese representava a democracia numa tentativa de aniquilar a hegemonia da educação conservadora de dominação e censura do regime militar, garantindo o direito à educação para aqueles que só têm na escola pública o acesso ao conhecimento e à aprendizagem do trabalho intelectual. O advento da LDB de 1996 reconfigurou a história das políticas públicas da educação no Brasil, na medida em que se incumbiu de instituir e ampliar as modalidades de educação, como: educação especial; educação à distância; profissional e tecnológica; jovens e adultos e a indígena.

Traçar um panorama recente das políticas públicas, voltadas para realidade do Ensino Médio, seria o mesmo que delinear um mapeamento de seus principais desafios, contribuições e reflexões que resultaram em acesso e qualidade nos últimos dez anos. Para tanto, destacamos aqui algumas das recentes políticas públicas voltadas ao Ensino Médio, destacadas no cenário nacional, que nos permite dessa forma compreender o contexto que cerceia a fundamentação teórica do objeto de estudo desta pesquisa.

#### **2.3.1 A questão do Ensino Médio na atualidade**

Reconhecidamente, o século XXI foi o de maior expressividade das políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio no Brasil, devido à urgência em definir os objetivos e atribuições desta etapa da educação básica, que historicamente delinearão as desigualdades sociais entre as classes brasileiras. As políticas educacionais, implementadas ao longo das últimas décadas, não contemplaram devidamente os problemas do ensino brasileiro e, atualmente, muito tem se discutido o processo de democratização e universalização da educação pública no Brasil. O percurso traçado até aqui pelo século XXI foi marcado por ações, programas, acertos e erros que se entrelaçam a cada mudança de governo e terminaram

por culminar num projeto inacabado de formação para a população mais pobre de jovens brasileiros.

Pensar em políticas públicas promovendo um salto de qualidade para o Ensino Médio tem sido o centro do debate de muitos pesquisadores, profissionais da educação e do Estado, fundamentado numa atual crise que se estabeleceu após a histórica e caótica constituição pouco instituída por reformas no Brasil e no mundo. A tônica dessa discussão se concentra, principalmente, na importância de reformas que subsidiem os princípios trazidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as estratégias traçadas no Plano Nacional de Educação, dentre outras destacadas no decorrer deste trabalho.

Nos últimos dez anos houve um aumento significativo das matrículas para o Ensino Médio no Brasil, correspondente aos jovens de 15 a 17 anos que historicamente permaneciam no Ensino Fundamental ou abandonavam a escola. No entanto, tal fato não significou um salto na qualidade, como apontam os resultados negativos mostrados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), baseados no Censo Escolar do IBGE e nas avaliações feitas pelo Ministério da Educação. Criado em 2007 para avaliar a qualidade das escolas de Ensino Fundamental e Médio, o Ideb indicou em 2015 uma queda em cinco estados do país e a média nacional para o Ensino Médio nos últimos quatro anos permaneceu constante, conforme Tabela 2.

**Tabela 2 – Ideb - Resultados e Metas – Ensino Médio**

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
<b>Dependência Administrativa</b>												
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
<b>Privada</b>	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
<b>Pública</b>	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

**Fonte:** Saeb e Censo Escolar. 2016

Apesar da meta prevista para 4,0, o Ideb em 2015 manteve o indicador em 3,5, o que representou ainda assim um aumento nas matrículas impulsionando um otimismo, discussões

e avaliações positivas do sistema educacional após aprovação do PNE, das DCNEM e demais políticas públicas voltadas para o Ensino Médio.

Dentre os fatores que chamam a atenção para os problemas que circundam esta etapa, permanece a alta reprovação, a evasão e o abandono, com taxa de 10% ao ano, visto o percentual de cerca 60% dos jovens que permanecem matriculados. O desinteresse pela escola e o abandono tornaram-se os indicadores para a explicação do problema, uma vez que existe desconexão entre a escola e a atual sociedade do conhecimento, que não a torna atrativa. A escola de Ensino Médio da atualidade mostra-se ausente de elementos que despertem o interesse dos jovens em aprender e a desenvolver habilidades e competências tão almejadas pelos novos modelos curriculares dispostos nas DCNEM.

A formação básica no Brasil nunca esteve pautada na concepção críticohistórica tão defendida pelos movimentos sociais e educadores democráticos, que historicamente defenderam a escola pública. É preciso desconstruir a ideia de que o espaço escolar representa a obrigatoriedade compulsória da formação da educação básica e ressignificá-la, para que possa promover uma formação para jovens que futuramente venham interferir na sociedade enquanto cidadãos aptos à realização de transformações, além de leva-los a promover, inclusive, o debate sobre o problema da escola de Ensino Médio, suas deficiências e necessidades. Em um patamar mais atual, os frutos da pedagogia crítica ainda resvalam entre algumas políticas demarcadas ao longo dos últimos anos, entre os governos Lula e Dilma, com base na melhoria, reestruturação e universalização do Ensino Médio, ainda que algumas destas estejam voltadas para a formação profissional.

Ao longo do último decênio algumas políticas e programas foram implementados no país, a saber: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja, ProejaFIC, Proeja Indígena), o Programa Brasil Profissionalizado, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Profissional e Emprego (PRONATEC), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), as DCNEM e o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pacto). Estas políticas constituem-se em suportes para a discussão apresentada neste trabalho.

O arcabouço teórico que fundamenta a maioria desses programas está pautado nos debates e discussões promovidas pelo Governo e entidades civis, através de Fóruns, Seminários, Universidades, Associações e Movimentos Sociais que fomentam a importância

de políticas públicas para resolução dos problemas do Ensino Médio brasileiro. Dentre estes, vale ressaltar o Seminário Nacional "Ensino Médio: construção e política e o Seminário Nacional do Ensino Médio Integral: Construindo a política de Ensino Médio para todos no Brasil", organizados pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), em Brasília, nos anos de 2003 e 2008. Em ambos os eventos foram discutidas, de maneira democrática, as possibilidades e limites de um Ensino Médio de qualidade e de caráter emancipatório, menos voltado aos interesses estritos da produção, e sob responsabilidade efetiva do Estado.

### 2.3.2 O Plano Nacional de Educação

Dentre as políticas públicas do século XXI, destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE), que baseado no artº 214 da Constituição Federal de 1988 deve ser elaborado enquanto política de Estado, com metas decenais de combate ao analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho e promoção humanística (BRASIL, 1988), incluindo a meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009.

O primeiro indício de surgimento do PNE se deu na década de 1930, após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que criticava duramente o quadro educacional em que se encontrava o país, sugerindo, dessa maneira, um plano que reestruturasse a educação pública. (MOURA, 2013). Esse se concretizou após a V Conferência Nacional de Educação, organizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE), em Niterói, Rio de Janeiro, onde uma comissão composta por dez educadores apresentou um anteprojeto para a Constituição Brasileira de 1934. Em seu texto, no capítulo II, a Constituição estabeleceu “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (BRASIL, 1934). No entanto, com a instalação do Estado Novo, o plano sai da pauta de prioridades do governo, e a Constituição de 1946 estabeleceu legislar sobre diretrizes e bases da educação brasileira, até que no ano de 1964 as atenções voltaram-se para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O percurso da LDB levou décadas, e as discussões sobre o PNE só foram retomadas em dois projetos à sua implementação pelo estado brasileiro. O primeiro deles foi apresentado pelo Deputado Jorge Valente com dados e diagnósticos da educação nacional, e o segundo

pelo Governo, que previa ações e metas para a ampliação do sistema educacional e melhoria da qualidade de ensino. Os projetos apresentados resultaram no primeiro PNE, sancionado em 2001, que após sofrer vários empecilhos no seu percurso e desenvolvimento, demarcou poucos avanços para a educação. Dentre os empecilhos, destacam-se os vetos do então presidente Fernando Henrique Cardoso, relacionados à vinculação de financiamento para execução das ações previstas, a falta de controle social da educação e a baixa participação da sociedade em sua elaboração.

Terminado o decênio estabelecido para execução do PNE, período de 2001 a 2010, as avaliações referentes às metas e ações determinaram como aspecto positivo a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e ampliação dos sistemas de informação. No entanto, em âmbito geral, poucas metas foram cumpridas, a incluir o não cumprimento da erradicação do analfabetismo no Brasil.

O segundo Plano Nacional de Educação entrou em vigor após inúmeras discussões e avaliações sobre o plano anterior, sistematizadas em um documento na Conferência Nacional de Educação no ano de 2010. Após quatro anos de tramitação, a versão final foi aprovada pela presidenta Dilma Rousseff, com vinte metas e estratégias para os dez anos subsequentes, com eixo central na institucionalização do Sistema Nacional de Educação, que seria “responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para a efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação” (Brasil, 2014, art. 13). O Sistema Nacional de Educação representa, em sua concepção, uma totalidade pedagógica para a nação brasileira e o enorme desafio para implementá-lo em dois anos, conforme previsto pelo art. 13 do PNE, não se concretizou até o momento.

No que tange ao EM, quando lançada, a Meta 3 do Plano tinha por objetivo “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%” (BRASIL, 2014a). No entanto, o período estabelecido para alcance da meta foi prorrogado para o ano 2024, diante das taxas anunciadas no último relatório, onde 1,5 milhão de jovens permaneciam fora da escola (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017). Em linhas gerais, os dados resultantes demonstram que o problema da evasão persiste para o Ensino Médio brasileiro, bem como demonstram que, para a meta da “universalização” ser alcançada, será necessário o Governo investir em programas de renovação e ações de qualificação promovidas por pactos entre a União, Estados, Distrito Federal e os Municípios.

Apesar do avanço que o Plano representou enquanto política pública para a educação, alguns entraves limitaram sua efetivação, que seriam minimizados mediante algumas intervenções promovidas pelo governo.

Estes limites, contudo, seriam minimizados se o governo tivesse promovido uma criteriosa análise da situação real da educação brasileira, discutindo-a com a sociedade civil, não apenas apresentando dados brutos, mas séries históricas, matrículas por idade, distorção idade-série, relação entre escolaridade, formação profissional e emprego[...]. (KUENZER, 2010, p. 853).

Os limites devem ser entendidos como uma mola propulsora ao debate sobre as ações que orientam o Estado no controle de metas à universalização do Ensino Médio e construção de condições objetivas para sua efetivação. Entender o processo de universalização do Ensino Médio perpassa pela construção de sua concepção como continuidade da educação básica, desde o Ensino Fundamental, remetendo-o à constituição da educação enquanto unidade.

Pautada na concepção de unidade, o PNE em seu artigo 13 estabelece que:

O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2014a, não paginado)

O Sistema Nacional de Educação (SNE) é de extrema importância para o país, pois remete os referenciais de qualidade a uma equidade nacional, evitando a descontinuidade, a pulverização dos programas nacionais e a falta de comunicação e articulação entre os estados. O SNE representa a quebra do paradigma dos problemas enraizados sobre as desigualdades sociais e econômicas no Brasil.

Alguns avanços no que tange às discussões e diálogo com a comunidade educacional resultaram numa proposta de lei complementar em tramitação no Congresso Nacional. Nesse sentido, todos os esforços representam o compromisso na luta por uma educação de qualidade, que não permaneça no plano utópico, a fim de mover o país no viés da qualidade social para todos.



### 2.3.3 O Exame Nacional do Ensino Médio

O Enem foi implantado no ano de 1998 com o objetivo de avaliar competências de egressos das escolas públicas e privadas, e a participação dos mesmos se deu de maneira voluntária. Com a isenção concedida aos estudantes da escola pública, a partir do ano de 2001 o número de inscritos sofreu um aumento considerável e atingiu a marca de 1,6 milhão, o que chamou a atenção para o exame e o colocou na pauta das políticas implementadas pelo Governo Federal (INEP, 2001).

Em 2004, o Enem alcançou um grande passo na história do acesso às universidades, pois foi estabelecido que a nota do exame seria critério de seleção às bolsas de estudos do Programa Universidade para Todos e para universidades privadas, o PROUNI<sup>6</sup>. A partir do ano de 2009, duas outras medidas ampliaram a linha de atuação do exame: o uso das notas para adquirir o certificado de conclusão do Ensino Médio, e a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que permite o acesso às universidades públicas por meio de proficiências dos estudantes no exame.

O acesso às universidades públicas pelo Enem representou uma mudança no perfil de estudantes que compõem estas universidades, conceituadas como as melhores do país, oportunizando aos estudantes da escola pública que pretendiam fazer faculdade a possibilidade de cursar graduações mais concorridas, como direito e medicina. Tal fator impulsionou as inscrições no exame, que mantiveram seu índice progressivo a cada ano, além do número de inscritos, que pela segunda vez também ganhou proporções superiores às anteriores, conforme demonstra o Gráfico 3.

---

<sup>6</sup> O Programa Universidade para Todos é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros de baixa renda.

**Gráfico 3 - Evolução da recorrência dos inscritos no Enem**

Fonte: MEC/INEP (MEC, 2016)

No ano de 2013, o Enem avança mais uma vez, permitindo que os estudantes a partir da nota concorressem a bolsas de estudos no programa Ciências sem Fronteira<sup>7</sup>, o qual permite estudos de qualificação no exterior.

Inicialmente, a concepção avaliativa de mensurar a competência e habilidades dos egressos do Ensino Médio transformou-se num avanço com vistas à democratização da educação no país, na medida em que permitiu o acesso ao nível superior de maneira mais ampla e universal. O número de alunos inscritos no SISU entre os anos de 2010 e 2015 aumentou em 252% (INEP, 2016c).

O Enem propôs também outro formato para as avaliações, visto que suas provas apresentam modelo interdisciplinar e têm por objetivo mensurar competências e habilidades integrando as áreas de conhecimento. Apesar de sofrer muitas críticas estabelecidas sobre a desconexão apresentada entre o nível da prova, a metodologia e matrizes curriculares ofertadas aos alunos no decorrer do Ensino Médio nas escolas, estes critérios não desqualificam o teor e a representatividade que o Enem tem hoje junto à juventude brasileira da escola pública. Em contrapartida, no que tange ao âmago da escola, esse formato promoveu uma reflexão e mobilização por parte das instituições de Ensino Médio, em relação às avaliações formativas propostas, além da revisão das concepções curriculares para desenvolver habilidades e competências.

<sup>7</sup> Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Prevê a concessão de bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior.

Paradoxalmente, a edição de 2017 sofreu uma queda de mais de dois milhões no número de inscritos, conforme Tabela 3, representando um retrocesso no âmbito do histórico de conquistas alcançadas pelo exame.

**Tabela 3 – Evolução das inscrições realizadas e confirmadas**

ENEM	INSCRIÇÕES REALIZADAS	INSCRIÇÕES CONFIRMADAS	INSCRIÇÕES NÃO CONFIRMADAS	% INSCRIÇÕES NÃO CONFIRMADAS
2012	6.495.446	5.791.332	704.122	10,8%
2013	7.173.910	7.173.910	660.117	8,4%
2014	9.490.952	8.722.290	768.662	8,1%
2015	8.478.096	7.792.025	686.071	8,1%
2016	9.276.328	8.627.371	648.962	7,0%
2017	7.603.290	6.135.418*	1.467.872*	19,3%*

Fonte: MEC/INEP

Atribui-se o decréscimo no número de inscritos a alguns fatores como a mudança nos critérios de isenção adotados esse ano para o exame pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), que até 2016 era automática para os jovens que terminavam o Ensino Médio; outro fator foi o veto para usar o exame como diploma de conclusão do Ensino Médio, que a partir de 2017 será feito através do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

O Inep divulgou ainda que nas próximas edições do Enem não será divulgada a relação com as notas por escola, como acontecia nas edições passadas. Tal mudança está respaldada na argumentação de que colégios da rede particular estavam burlando o ranking como elemento atrativo às matrículas. As mudanças estão amparadas na contenção de despesas com o exame, que apresenta altos índices de abstenções nas provas.

#### 2.3.4 O Programa Ensino Médio Inovador

Alinhadas às metas e diretrizes do PNE e na continuidade do projeto do Governo Federal de fomento às políticas públicas voltadas para o Ensino Médio, o Ministério da Educação instituiu em 2009 o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Em seu projeto e

linhas de atuação, o PROEMI tem por objetivo fortalecer os Sistemas Estaduais de Educação mediante apoio financeiro e técnico. Este fortalecimento está centrado na ideia de incentivar propostas curriculares inovadoras e de caráter emancipatório que integrem as diversas áreas do conhecimento. Numa perspectiva de educação integral, as ações visam promover o protagonismo juvenil, através de práticas que valorizem a leitura, a cultura e ampliem o tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar. Essa proposta de reestruturação curricular se apoia em *macrocampos*,

Os Projetos de Reestruturação Curricular (PRC) poderão apresentar ações em diferentes formatos (disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, aquisição de materiais e tecnologias do Guia de Tecnologias atualizado, dentre outros) e poderão incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades. O conjunto de ações que compõem o PRC de cada escola deverá contemplar, no mínimo, os macrocampos obrigatórios: Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e Pesquisa. As ações nos demais macrocampos serão propostas conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores e da comunidade escolar. [...]. Compreende-se macrocampo o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar. (BRASIL, 2011, p. 13-14).

Conforme proposto, as inovações curriculares deverão estar alinhadas aos projetos político-pedagógico das escolas, atendendo às diretrizes de reestruturação curricular articulados às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

As ações e adesão do PROEMI às escolas têm sido feita de forma gradativa, de modo que o programa tem oportunizado escolas que ofertam o EM com pressupostos teóricos revisados, conforme apresentam os pareceres do Conselho Nacional de Educação desde seu início. Dessa forma, o documento orientador (BRASIL, 2011) salienta que a organização curricular inovadora do EM deve levar em consideração as diretrizes curriculares nacionais, respaldando-as conforme fundamentos das teorias educacionais, possibilitando a participação coletiva dos sujeitos envolvidos.

Além do aporte teórico e conceitual, o documento traz em seu texto uma intencionalidade de promover qualidade aos elementos presentes no contexto escolar e que servem de base para a linha de ação do programa, como o fortalecimento da gestão das unidades escolares, o apoio às práticas docentes como melhoria das condições de trabalho docente e formação continuada, o desenvolvimento do protagonismo juvenil e apoio ao aluno

jovem e adulto trabalhador, e subsídios à infraestrutura física e recursos pedagógicos, além de pesquisas e estudos sobre o Ensino Médio e juventude (BRASIL, 2011).

O PROEMI destaca-se por ser uma política pública que apresenta uma proposta de incentivo à autonomia das escolas, abrangendo seus aspectos financeiro, pedagógico e político, corroborando com a concepção do espaço escolar democrático de sujeitos protagonistas de suas práticas educacionais. Até o ano de 2014 o programa atingiu 5,6 mil escolas, pretendendo alcançar 10 mil, o que representaria 50% da rede pública do Ensino Médio (BRASIL, 2014c). Diante de sua dimensão, ainda que de forma gradativa, a proposta tem alcançado seus objetivos na tentativa de implementar um Ensino Médio integral nas escolas, e entre fragilidades e acertos, tem induzido à inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

### 2.3.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Ao final da década de 90, numa tentativa de adequação do ensino básico brasileiro, o MEC elaborou um documento com propostas que visavam regular a base curricular nacional, endossando a organização do Ensino Médio brasileiro. Em 1998 o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu, em parecer, seguido da resolução nº3, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio. De acordo com a resolução, as DCNEM se constituem

[...] num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (BRASIL, 1998a).

Vale ressaltar a ênfase dada à formação e preparação básica ao trabalho presente na redação da Resolução, o que demarca a intencionalidade do Estado na formação de seus indivíduos atendendo à lógica do neoliberalismo predominante nos anos 90.

Em primeira estância, as DCNEM representavam uma valorização do educando das classes menos favorecidas, proporcionando-lhe além da formação técnica, o estímulo ao pensamento crítico mediante um currículo mais flexível pautado em competências e habilidades. No entanto, as avaliações recorrentes ao período sinalizaram uma subserviência à

lógica econômica do capital e às demandas do mercado de trabalho, como bem explicitado no artigo 12º da Resolução.

Art. 12 - Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional.

§ 1º A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada.

§ 2º O Ensino Médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos. (BRASIL, 1998a, não paginado).

Diante de tal contexto, as DCNEM receberam críticas sobre a ideologia voltada para o Ensino Médio, apesar do discurso sedutor de uma educação para além do trabalho. O texto seguiu apresentando uma dicotomia de sentido dada a dissociação citada no artigo 12, que se configurou num fantasma para a realidade do jovem que terminou o Ensino Médio, pois a competência e a eficiência que o mercado de trabalho exigia não foram desenvolvidas ao curso das diretrizes no Brasil dos anos 90.

A partir do século XXI, as concepções sobre juventude, escola e educação mudaram substancialmente em função dos processos advindos da reorganização social, política e econômica do mundo. Os jovens da atualidade, inseridos na sociedade do conhecimento demandam carências que a escola da atualidade não oferece, o que remete a reflexão sobre as múltiplas identidades que eles apresentam e sua relação com as novas tecnologias no mundo contemporâneo. É nesse contexto reflexivo que se apoiam as novas Diretrizes curriculares para o Ensino Médio.

As DCNEM, definidas na resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012), apresentam-se articuladas às diretrizes curriculares da educação básica, reunindo princípios, fundamentos e procedimentos do CNE, no sentido de orientar políticas públicas da União, Estados e Municípios, na elaboração, planejamento e avaliação de suas propostas curriculares.

Em análise do documento, as DCNEM integram o trabalho e a pesquisa como princípios pedagógicos no âmbito do conceito de educação integral. Uma das propostas relacionadas do ponto de vista político sobre o trabalho diz respeito à sustentabilidade ambiental como meta universal de desenvolvimento econômico e social. As DCNEM preveem que haja indissociabilidade entre educação e prática social, de forma que as ações pedagógicas baseadas em pressupostos interdisciplinares contextualizem a integração dos

conhecimentos gerais necessários para a sustentabilidade, o que envolve também o reconhecimento e aceitação da diversidade.

De acordo com as DCNEM, o Estado deve prover a garantia de aprendizado e de desenvolvimento humano integral dos cidadãos, articulando o currículo com as dimensões do mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Em relação ao trabalho enquanto princípio educativo é “conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (BRASIL, 2013a, art 5º§1º). No entanto, o conceito de trabalho no processo de produção econômica, também presente nas diretrizes, detém exigências específicas para o processo educacional na formação de jovens para o exercício de profissões com vistas exclusivamente à inclusão no mercado de trabalho.

Para a dimensão da ciência, é concebido um conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade. Nesse aspecto utilizar-se-á a tecnologia como transformadora da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico, marcada pelas relações sociais que a levaram a ser produzida (BRASIL, 2013a). Quanto à cultura, esta “é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade” (BRASIL, 2013a, art 5º,§ 4º).

De acordo com as DCNEM, a organização curricular será constituída por um conjunto de conceitos e categorias básicas edificadas numa base nacional e em parte diversificada, presente num bloco comum em áreas do conhecimento. A área de Linguagens está seccionada nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Materna para população indígena, Língua Estrangeira Moderna, Artes cênicas, plásticas e musical e Educação Física. A área de Ciências da Natureza é composta por Biologia, Física e Química. A área de Ciências Humanas, por História, Geografia, Sociologia e Filosofia, e a área de Matemática.

A proposta apresentada para o currículo rompe com o modelo fragmentado de disciplinas e deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, através dos componentes curriculares obrigatórios. Estes estão pautados no estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, no ensino da Arte, na Educação Física, no ensino da História do Brasil, no estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, na Filosofia e Sociologia e numa Língua Estrangeira Moderna na parte diversificada. A metodologia deverá estar pautada na contextualização e na interdisciplinaridade como articulação dos diversos campos de saberes específicos para entendimento crítico do mundo, compreensão e intervenção de sua realidade.

O ensino proposto por meio dos temas transversais demarca o avanço das DCNEM na formação, ao tratar de temas como a educação alimentar e nutricional, o respeito e valorização do idoso, a educação ambiental, a educação para o trânsito e educação em direitos humanos. Tais temas devem estar presentes nos componentes curriculares e dispostos de maneira obrigatória no âmbito curricular através de uma legislação específica, que os institui.

Ainda enquanto orientação ao currículo do Ensino Médio, este deve garantir a promoção à educação tecnológica básica, ao processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, e a utilização da língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Deve, ainda, adotar metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes, organizando conteúdos e formas de avaliação de modo que, ao final do EM, o estudante demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos da produção moderna, além do conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Para que tais concepções se efetivem em prática, o conceito de currículo enquanto ação educativa, de acordo com o art. 6º (BRASIL, 2013a), deverá ser redefinido e constituir-se de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobrem em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes. Essas práticas devem ser permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes, contribuindo dessa maneira para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas. Tal proposta traz à tona a discussão sobre as dimensões prescritivas e não explícitas de currículo, discutidas hoje com veemência por intelectuais da educação, que dialogam com a materialização da prática pedagógica através de um currículo vivo, desenvolvido em ambientes para além da sala de aula.

Outro aspecto relevante, ao longo do documento, apresenta-se na redefinição da categorização das antigas disciplinas que compõem o currículo tradicional da educação básica, com a marcante presença de “componentes curriculares” que podem ser tratados como disciplinas. Tais componentes devem mostrar-se de forma integrada ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares, diversamente articuladores de saberes, garantindo a simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Quanto às formas de oferta e organização, a orientação das DCNEM amplia as possibilidades dos tempos escolares através do formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudos. São também grupos não seriados com base na idade, competência e outros critérios ou por forma diversa de organização,



flexibilizando a carga horária para essas modalidades em até 3200 horas totais. Um exemplo se mostra na formação geral com a inclusão da preparação básica para o trabalho, que integra o ensino regular e o técnico profissionalizante.

Para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos a carga horária mínima exigida é de 1200 horas, e a organização curricular e metodológica deve ser diferenciada de modo a atender aos estudantes que apresentam especificidades de aprendizagem pelo fato de serem trabalhadores.

No que tange à Educação Especial, à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena, à Educação Escolar Quilombola, de pessoas em regime de acolhimento, internação ou regime privação de liberdade, e à Educação à Distância, devem ser observadas as respectivas Diretrizes e normas nacionais (BRASIL, 2013a).

Quanto ao PPP, as orientações presentes no capítulo I do Título III do documento propõem sua construção coletiva e de participação de todos da comunidade escolar, levando em consideração o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, além dos estudantes e professores enquanto sujeitos históricos, de direitos e protagonistas na sua diversidade e singularidade. Este princípio será definido a partir do diagnóstico, análise e prioridades da comunidade, somado às suas delimitações de implementação, ponderadas a partir do acompanhamento e avaliação sistemática de sua execução. Deve ainda, considerar atividades integradoras artístico-culturais e tecnológicas, o uso da problematização como incentivo à pesquisa, a valorização da leitura e da produção escrita, a integração com o mundo do trabalho, o reconhecimento e atendimento às diversidades, à promoção aos direitos humanos, e condições materiais, funcionais e didático-pedagógicas.

Por fim, as DCNEM dissertam em seu último capítulo sobre o encargo dos Sistemas de Ensino de criar mecanismos que garantam autonomia e liberdade às unidades escolares. Devendo promover a participação da comunidade na busca de uma identidade própria, fomentando alternativas e orientando as unidades escolares na melhoria e adequação às necessidades dos estudantes e do meio social onde se inserem. Além de prover recursos financeiros e materiais necessários à ampliação do tempo dedicado ao trabalho pedagógico, incluindo a jornada de trabalho dos profissionais em educação, a formação continuada de professores e valorização dos planos de carreira. Nesse capítulo, o documento reitera a colaboração dos Estados, Municípios e Distrito Federal para implementação do Sistema Nacional de Educação.

A proposta, como um todo, é composta por uma série de metas e fundamentos que representam o indelével desafio de se reconfigurar a identidade e o significado do Ensino

Médio brasileiro, descaracterizando seu caráter dicotômico e hegemônico que o divide entre o ensino propedêutico e o da formação para o trabalho, para uma formação integral e livre de cisões. O cerne dessa mudança está em compreender a nova concepção de currículo apresentada pelas DCNEM, que vai além do desafio da compreensão do seu significado enquanto ferramenta para o conhecimento científico e formação integrada, pautados no entendimento de critérios mais complexos que perpassam pela interdisciplinaridade e integração entre as dimensões da ciência, tecnologia, cultura e trabalho.

Para tanto, faz-se necessária uma ressignificação conceitual no plano epistemológico do conhecimento pedagógico, mediante um processo gradativo de construção em tempos e espaços próprios. Isso demonstra a relevância do currículo diante dos interesses e aspirações dos estudantes brasileiros, das reflexões sobre o desafio na formação de professores, da construção dos sistemas de ensino e da elaboração das políticas educacionais voltadas para as metas nacionais preconizadas pelo PNE. No entanto, a efetivação das políticas propostas pelas diretrizes perpassa pela ampliação dos programas do Ministério da Educação e dos recursos financeiros disponíveis para os Estados e Municípios.

## **2.4 Algumas reflexões sobre as políticas de formação continuada de professores**

A discussão sobre as políticas de formação dos professores no Brasil parte principalmente da necessidade em sanar históricos problemas que acometem os profissionais da educação, que têm como consequência a formação dos alunos. Tal discussão contempla as características e premissas exigidas para o bom desempenho dos professores em sala de aula quanto ao seu papel de educadores e ao desenvolvimento de competências<sup>8</sup> e habilidades ~~e não~~ para o aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente. Os diversos fatores que podem ser elencados tornam necessária a reflexão acerca das condições de trabalho oferecidas

---

<sup>8</sup> As competências atribuídas ao professor estão pautadas nas que foram propostas por Perrenoud (2000), este defendendo que o conhecimento precisa ser construído e utilizado como ferramenta para compreender o mundo e a partir disso agir sobre ele. Dentre tais ferramentas destacam-se: organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, administrar sua própria formação contínua.

aos profissionais da educação, além das condições determinantes dos processos subjetivos presentes nas relações interpessoais próprios à sua atividade.

A sociedade vem incumbindo reiteradamente ao professor e à escola a responsabilidade de redenção do quadro educacional brasileiro. A premissa de que o professor deve ser desprovido de afetos, isento de problemas pessoais e dedicado única e exclusivamente ao ofício de ensinar cristalizou mitos engessados ao longo do tempo por utopias veiculadas pela mídia e meios de comunicação, que legitimadas pelo próprio ambiente escolar levam os alunos, funcionários e professores a referendarem um perfil criado por uma espécie de imaginário coletivo, que se estabeleceu como estereótipo na cultura educacional.

Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. (TARDIF, 2000, p.11)

A prática no contexto gerado pelas políticas de formação de professores no Brasil desfavorece a perspectiva de haver uma multiplicidade de perfis para o educador eficiente. Esta situação, aliada ao fator da discrepância vivida entre o que foi apresentado na formação inicial e a realidade do trabalho encontrado nas escolas, resulta no conflito entre a prática docente e a necessidade de oferecer uma formação adequada aos alunos. O embate se personifica no comportamento de desmotivação e desânimo observado, que aliado às questões como os baixos salários, desinteresse dos alunos, falta de estrutura pedagógica e violência escolar, reflete profundamente na qualidade da educação oferecida. Os problemas, que se desencadeiam de forma a se tornarem cada vez mais comuns nos ambientes escolares, redundam em transtornos de ordem física e patológica, dentre eles destacando-se a Síndrome de Bournot.

Burnout foi o nome escolhido: em português, algo como “perder o fogo”, “perder a energia” ou “queimar (para fora) completamente” (numa tradução mais direta). É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. (CODO, 1999, p.238)

A síndrome de Burnout está ligada ao estresse profissional e tem sido alvo de estudos da educação na atualidade mediante a análise dos seus efeitos colaterais, edificados no patamar de determinadas patologias como a depressão. Dentre os sintomas da síndrome,

evidencia-se a falta de expectativa de êxito profissional, a prática repetitiva e enfadonha desconectada das mudanças exigidas, o desânimo e a frustração. Tais sintomas acarretam tratamentos psicológicos e em alguns casos o afastamento da função.

Ao pensarmos na etimologia da palavra Professor, que vem do latim “professore”, que significa *aquele que professa ou ensina uma disciplina, uma ciência, uma arte, uma técnica, o saber, o conhecimento*, percebe-se a complexidade dessa profissão, que exige absoluta consciência do seu tempo, do seu processo histórico e do seu papel como formador do cidadão. Essa ação complexa exige uma adequada formação inicial e o permanente aperfeiçoamento das práticas utilizadas por meio da formação continuada.

Atualmente, as dez *novas* competências norteadoras para a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, têm como propósito contribuir para o desenvolvimento de um profissional que deve atender às mudanças de paradigmas impostas pela sociedade nas últimas décadas. Questões como o bullying, as novas tecnologias, a diversidade, o meio ambiente e as dificuldades de aprendizagem mostram-se como necessidades crescentes de formação para o cotidiano educativo. Para tanto, faz-se necessário ao professor dedicar-se sistematicamente à renovação dos seus processos de ensino e participar de programas de formação continuada.

A educação se caracteriza por si só como um processo dinâmico, de forma que a demanda em relação à renovação da ação pedagógica necessita afastar os velhos fantasmas que assustam a didática e apavoram os alunos. Nas últimas décadas, a educação básica brasileira passou por mudanças desordenadas em sua estrutura, que levaram as competências e habilidades dos profissionais em educação a serem mensuradas a partir de elementos que por muito tempo estiveram ausentes na formação inicial, a exemplo do domínio das novas tecnologias, subjugadas pela capacidade de conduzir práticas escolares contextualizadas com a realidade do aluno em atendimento às exigências multifuncionais dos sistemas educacionais.

A importância das políticas de formação continuada respalda-se no reconhecimento da insuficiência da formação inicial frente às demandas encontradas, que requerem entre outros pontos a qualidade no desempenho da função. Aliar as necessidades de capacitação do docente às necessidades cotidianas da escola torna-se um desafio elementar, e que remete à valorização da capacitação desse profissional, em alguns casos no próprio espaço escolar, para que o docente entenda esta como um mecanismo de apoio para o melhor desempenho *in loco* de suas práticas pedagógicas.

Diante do exposto, torna-se necessária a busca pela formação continuada, no entanto quando esta se torna uma premissa do bom desempenho didático e metodológico do professor deve-se estabelecer crítica e cautela, para que a questão não se torne imperiosa.

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. (GATTI, 2008, p. 58).

Para que a formação continuada atinja seu objetivo, ela precisa ser significativa para o professor e as atividades propostas vincularem-se à prática docente. A teoria proposta deve traduzir, por exemplo, um método pautado em atividades e projetos coletivos de modo que ela se aproxime da realidade escolar. Dessa forma, torna-se possível conscientizar o professor de que a teoria fundamenta os requisitos necessários para a compreensão de sua prática.

Em meio ao contexto autoritário imposto pelas políticas de formação, instituiu-se nos últimos tempos uma dinâmica desordenada da oferta de inúmeros cursos de aperfeiçoamento e especializações *lato senso*, promovidos pelas Instituições de Ensino Superior. A procura pela qualificação, em alguns casos, representa uma dissonante inconsistência configurada na formação continuada de professores, visto que alguns cursos se apresentam desconexos da área de atuação e das práticas pedagógicas.

Pensar em formação continuada é pensar no aperfeiçoamento das competências técnico-científicas do professor e em sua valorização enquanto profissional. A LDB define que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” além de estabelecer “[...] que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, não paginado).

Os desafios para se alcançar tais objetivos devem levar em consideração as diferentes dimensões pelas quais passa a formação continuada. Apesar de não representar a solução dos problemas em educação no país, ela deve corresponder a um elo positivo entre a motivação e a ressignificação da prática docente, que proporciona um sentido maior à atividade, além de romper com a forma engessada de agir e educar os alunos. Para tanto, se faz necessário renovar o formato e a metodologia dos cursos oferecidos, entendendo que as políticas

precisam ser encaradas como um processo contínuo da atividade cotidiana e da trajetória profissional dos docentes.

O recorte analítico das atuais políticas de formação mostra que a figura do professor vem sendo desmoralizada e desvalorizada por uma sociedade de consumo, para a qual o trabalho desta categoria profissional é visto como mercadoria. No que tange ao Ensino Médio, a classe dos professores tem se mostrado desmotivada, pouco qualificada e despreparada para assumir uma sala de aula composta por jovens imbuídos de informação e curiosidade, frutos da geração do avanço tecnológico. No imaginário desses jovens, o acesso ao conteúdo programático das disciplinas por computadores, tablets e smartphones torna-se por vezes elemento suficiente para o aprendizado das disciplinas. As novas tecnologias, dessa forma colocadas, têm impulsionado questionamentos acerca da função e desempenho dos professores, mediante a ideia de que sua formação inicial é inadequada, ou ainda, têm levado à indagação sobre qual a maneira como pode se configurar um processo renovado de formação continuada dos profissionais que atuam em sala de aula.

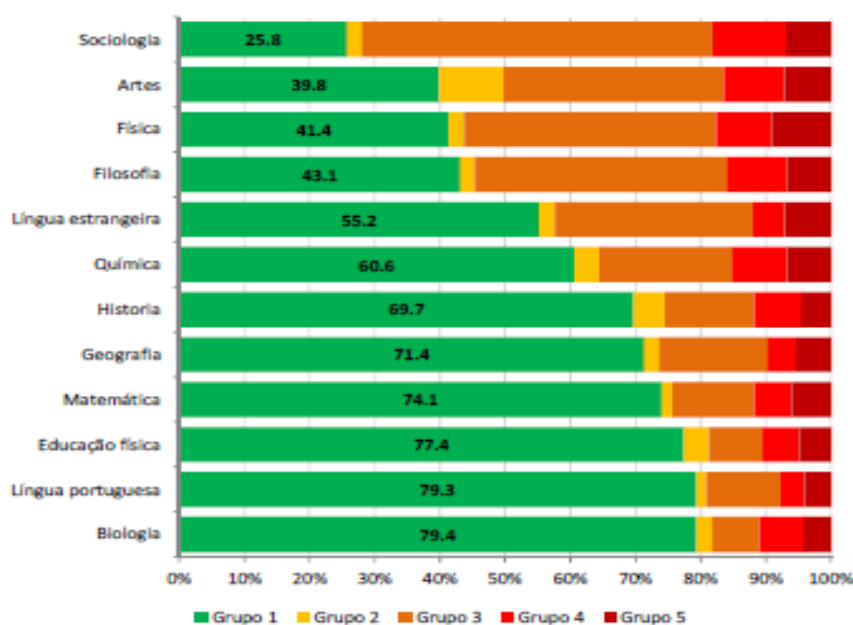
Os questionamentos assim colocados remetem aos problemas que cercam as políticas públicas de formação oferecidas no Brasil. Desde a LDB de 1996, a formação docente tem ganhado um determinado espaço, na medida em que preconiza deverem os professores de todos os níveis educacionais serem formados em nível superior. Mediante a nova exigência, evidenciou-se uma expansão dos cursos que promovem a formação exigida, incluindo a oferta desses por meio da educação a distância (EaD), o que ocorre principalmente nas universidades particulares. Essa formação atingiu, em maior número, profissionais do Ensino Fundamental I, que até os anos 2000 podiam ingressar na carreira do magistério apenas possuindo o curso de nível médio.

Para a magistratura do Ensino Médio, a formação específica ganhou corpo a partir da exigência da licenciatura. Historicamente, disciplinas como matemática, química, física e biologia eram ministradas por profissionais como engenheiros, contadores e bacharéis, que não possuíam em seus currículos disciplinas pedagógicas, pois sua formação acadêmica é voltada para a indústria e ramos de atividades afins.

Atualmente, conforme o Censo Escolar de 2016, do total de docentes que atuam no Ensino Médio, 93,3% têm nível superior completo, sendo que 82,9% corresponde a uma licenciatura (BRASIL, 2017d). No entanto, para a adequação docente o pior resultado se evidencia na disciplina de sociologia, ministrada por apenas 25,8% de professores com licenciatura ou complementação pedagógica na área, ou seja, são professores com a formação

mais adequada (grupo 1 do indicador)<sup>9</sup>. Os melhores resultados do indicador de formação são observados para as disciplinas Geografia, Matemática, Educação Física, Língua Portuguesa e Biologia, com percentuais acima de 70%, conforme mostrado no Gráfico 4.

**Gráfico 4:** Indicador de Adequação da Formação Docente<sup>10</sup> do Ensino Médio por disciplina - Brasil 2016



**Fonte:** Censo Escolar 2016 - Notas estatísticas. (INEP, 2017)

Vale ressaltar que o percentual das disciplinas ministradas por docentes sem curso superior, que corresponde ao grupo 5 do indicador, mostra um percentual menor que 10% em todas as áreas, o que demonstra a ocupação de profissionais nas escolas de Ensino Médio que apresentam licenciatura na disciplina.

No entanto, apesar da ampla oferta dos cursos de nível superior para formação de professores, a qualidade nessa formação trouxe à tona alguns problemas, que se evidenciam de maneira mais contundente em sala de aula. Pressuponham-se tais evidências, baseadas na formação nos cursos de licenciatura e pedagogia, promovidos pela iniciativa privada e pela modalidade à distância.

<sup>9</sup> Grupo 1 é o Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.

<sup>10</sup> O Indicador de Adequação da Formação Docente sintetiza a relação entre a formação inicial dos docentes de uma escola e as disciplinas que eles lecionam, considerando o ordenamento legal vigente. A relação dos cursos considerados adequados para cada disciplina encontra-se na nota técnica desse indicador (INEP, 2016).

[...] a transformação de um número significativo de instituições privadas em grandes empresas com interesses de mercado, que rapidamente multiplicaram seus campi e matrículas em vários estados e regiões do país, não foi acompanhada do desenvolvimento efetivo da capacidade de produção de conhecimentos novos por meio da pesquisa, função inerente ao ensino superior. Tampouco se caracterizaram por um zelo especial em relação às atividades de ensino. (BARRETO, 2015, p.684)

Tal conclusão reitera o grande número de evasões nos cursos oferecidos por essas instituições e críticas à modalidade de ensino, que reiteram um planejamento pedagógico mal estruturado e pouco contundente.

O projeto de formação seguiu no país com um considerável investimento nos últimos anos, a exemplo da aprovação da lei que regulamenta o piso salarial dos profissionais do magistério público (BRASIL, 2008), da Rede Nacional de Formação Continuada, do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)(BRASIL,2017e), do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)(BRASIL,2017f), da Política Nacional de Formação de Professores, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)(BRASIL,2017g), do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)(BRASIL,2017h) e do Pacto Nacional pelo Fortalecimento Ensino Médio, objeto de estudo desta pesquisa e que trataremos com mais afinco nas seções seguintes.

A UAB contou com os recursos do FNDE e possibilitou a cooperação entre as IES públicas, o governo federal e as redes de estados e municípios na oferta da modalidade de ensino a distância para as camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária. O programa tem foco maior na formação de professores e na administração pública, ofertando 425 cursos em 26 estados do Brasil, divididos em 555 pólos, com maior concentração na região nordeste (BRASIL, 2017e). Vale ressaltar que a expansão dos cursos à distância se deu em maior número nas universidades particulares.

Diante dos problemas enfrentados e da demanda decorrente da expansão da UAB, em 2007 o governo lançou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência no ensino superior público. As ações deste programa contemplaram o aumento de vagas nos cursos de graduação, a inclusão de cursos noturnos e investimentos em inovações pedagógicas, para



[...] promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2009c, p. 3).

A UAB e o REUNI são programas que representaram políticas públicas de fomento à educação superior nos últimos anos, na medida em que investiram na ampliação do ensino superior. Apesar de abranger licenciaturas em seus cursos, fez-se necessário uma política específica para a formação de professores. Em 2009, a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009, consolidou a criação do PARFOR. O Plano em regime de colaboração com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem o objetivo de promover formação de professores da rede pública que estejam em exercício na educação básica por meio da oferta dos seguintes cursos:

- I. Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;
- II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e
- III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica. (BRASIL, 2017g, não paginado)

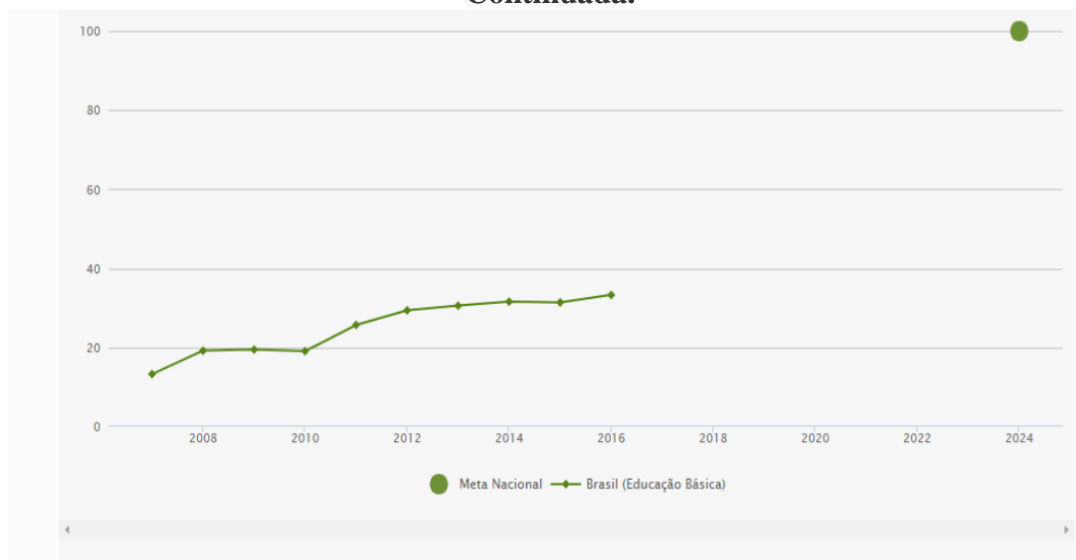
Até o ano de 2016, o programa atendeu 36.871 professores cursando uma licenciatura e 34.549 formados. A orientação para as licenciaturas é que as mesmas fossem presenciais, conjugadas a atividades à distância e a cursos de formação continuada na modalidade EaD (BRASIL, 2017g). Tais números quantificam a ação resultante do PARFOR enquanto política pública para profissionais em exercício, o que dá sustentação aos objetivos da LDB de 1996. No entanto, algumas críticas em relação à constituição e currículo dos programas se apoiam na constatação de que os mesmos reproduzem modelos ultrapassados de formação (BARRETO, 2015).

Com intuito de aprimorar os currículos das licenciaturas, no ano de 2010 foi institucionalizado o Prodocência (BRASIL, 2017h), um programa do governo federal que objetiva fomentar projetos que tenham por base a inovação curricular nos cursos de licenciatura. O Prodocência apresenta princípios pedagógicos que incentivam o trabalho coletivo, as novas estratégias didático-pedagógicas e a autonomia no contexto das

licenciaturas, o que inclui o domínio das tecnologias da informação e da comunicação das linguagens delas decorrentes. Os resultados iniciais foram apresentados em 2013 por meio da análise de 410 escolas que aderiram ao programa e beneficiaram 10.930 alunos (BRASIL, 2017h).

Algumas políticas sofreram revogação de seus decretos a partir da instituição do PNE em 2014. Em relação à formação continuada, o PNE estabelece como meta “[...] garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017). Os indicadores analíticos da meta citada demonstram que a porcentagem de docentes com formação continuada passou de 13,3% em 2007 para 33,3% em 2016, números que se mostram insuficientes frente aos 50% almejados pelo Governo Federal até o ano de 2024, conforme gráfico abaixo.

**Gráfico 5: Porcentagem de professores da Educação Básica com Formação Continuada.**



Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar . 2016

Dessa forma, a meta da formação continuada ainda é um desafio em função dos problemas arraigados na história da educação brasileira, incluindo-se os enfrentados pelas instituições que ofertam os cursos.

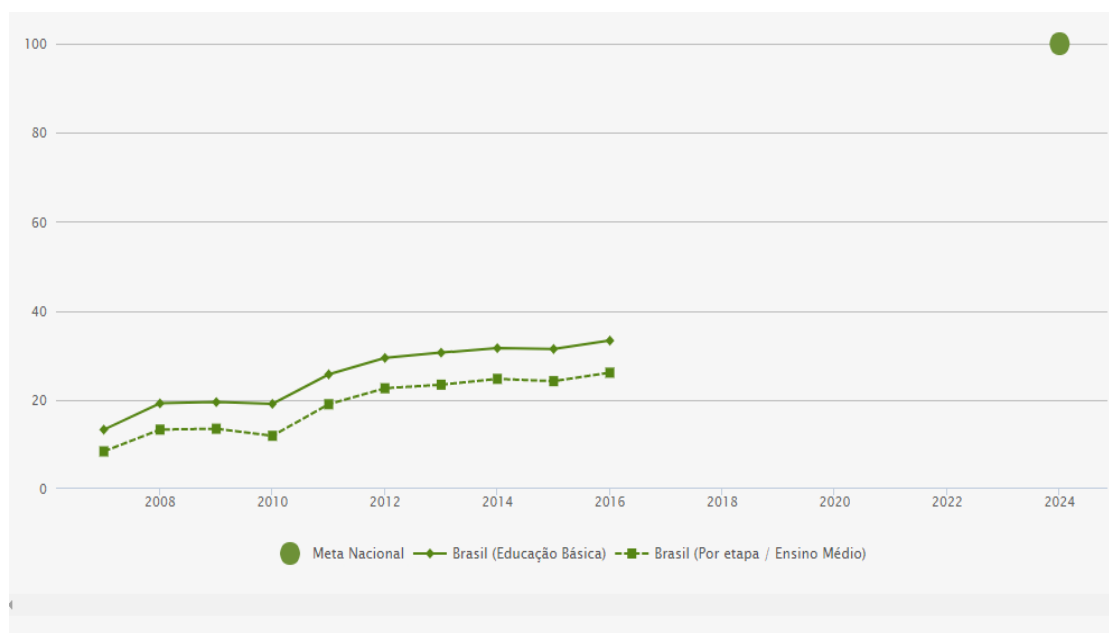
Nas instituições formadoras, de modo geral, o cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação ampla ou de pesquisas regionais ou locais. Reverter um quadro de

formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas. (GATTI, 2016, p. 166)

A inserção de políticas voltadas à formação de professores nos últimos anos ganhou destaque no cenário nacional diante da necessidade de qualificar a educação básica, que cresceu em número expressivo em termo das matrículas nas escolas públicas. No entanto, os cursos de formação quase sempre deixam de levar em consideração os pressupostos que conduzem à condição necessária para que a trajetória profissional dos professores seja incentivada mediante propostas inovadoras, o que na prática atual tem se apresentado de forma menos expressiva.

Para o Ensino Médio, a situação é ainda mais gritante, pois a formação segue abaixo dos índices da educação básica, conforme mostrado no Gráfico 6.

**Gráfico 6: Porcentagem de professores da Educação Básica com Formação Continuada – Ensino Médio**



Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar . 2016

O resultado mostrado neste Gráfico reflete a pouca oferta dos programas de formação continuada destinados ao Ensino Médio. Dentre as formações oferecidas recentemente, destaca-se o Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio do Governo Federal, que em 2006 cadastrou instituições de ensino superior por meio das Secretarias de Educação, para realização de cursos de formação para professores que estejam

lecionando na rede pública de educação (BRASIL, 2017i). Em 2013, surge o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que se encontra a seguir analisado.

## **2.5 O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio faz parte de um programa de políticas públicas do Governo Federal, que tem como objetivo maior prover melhorias no Ensino Médio da educação brasileira, através do desenvolvimento de práticas pedagógicas em consonância com a formação humana integral de jovens estudantes, segundo premissas presentes nas DCNEM. O Pacto foi implementado como ação de uma política fomentada pelo Governo Federal, que procura:

[...] I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio; II – promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio; e III - rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. (BRASIL, 2013b, art. 3º).

As ações de fortalecimento do Pacto realizaram-se inicialmente nas escolas públicas do Brasil, através de um curso de formação continuada de professores, no período de março de 2014 a janeiro de 2015, tendo como público-alvo professores e coordenadores pedagógicos que atuavam no Ensino Médio em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES). Sua estrutura é composta por coordenadores e formadores das IES, coordenadores e formadores das Secretarias Estaduais de Educação e orientadores das Unidades Escolares. Diferentemente das formações continuadas que recebem aporte financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), o Pacto contou com o aporte financeiro do FNDE, através de bolsas de estudos para os envolvidos no processo. Tal aporte financeiro foi concretizado pela Resolução 51, que autorizou

[...] efetivar o pagamento mensal das bolsas concedidas pela SEB/MEC, depois de atendidas pelo gestor nacional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e pelos coordenadores-gerais e adjuntos das IES as obrigações estabelecidas nesta resolução. (BRASIL, 2013c, não paginado).

A política engendrada pelo Pacto levou em consideração as orientações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que possui em suas atribuições a proposta de qualificação da educação básica do país com destaque para a formação de professores. A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, instituída recentemente através de um Decreto que estabelece orientações para a formação de professores, prevê o diagnóstico, o planejamento, a organização do atendimento das necessidades de formação inicial e continuada de profissionais das redes e dos sistemas de ensino (BRASIL, 2016a).

O retrato da desvalorização do magistério no Brasil revela-se pelo atual desinteresse para com a carreira docente, diagnosticado pelo último Censo da Educação Superior que mostra o número de brasileiros cursando licenciatura diminuindo consideravelmente.

O trabalho docente de qualidade depende, indissociavelmente, de várias vertentes da ação política, de forma que diante do atual quadro de “obrigatoriedade” da formação continuada e a crescente demanda de realização de cursos por partes dos professores da rede pública, as redes de educação incorporaram a necessidade de prover estes cursos de qualificação aos seus docentes. Nesse sentido, o Pacto contempla prioritariamente a formação continuada de professores, propondo que esta seja desenvolvida através de parcerias entre a Secretaria Estadual de Educação e as Universidades Federais do Estado, fomentando a reflexão sobre a metodologia de ensino dos docentes, sua didática e o desenvolvimento de práticas pedagógicas em consonância com a formação humana integral presente nas DCNEM. O Pacto pretende, ainda, ampliar os espaços de formação de todos os profissionais do Ensino Médio, por acreditar que seja esta uma medida de melhoria dos inúmeros problemas que circundam o Ensino Médio no país (BRASIL, 2013b).

O Pacto surge como um programa de qualificação de professores com abrangência nacional, com uma marcante característica na realização da formação nos ambientes escolares dos profissionais cursistas, discutindo e atualizando as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, segundo a compreensão da realidade e as possibilidades de transformação da sociedade.

Com abrangência nacional, o Pacto no âmbito dos Estados, em sua estrutura, é composto por um coordenador geral das IES responsável pelas atividades de gestão, organização e execução da formação, além da articulação com a secretaria de Educação e com o MEC; um coordenador adjunto, responsável pelo apoio à coordenação-geral; até cinco supervisores responsáveis pela articulação entre as IES e as Secretarias de Educação; formadores das IES responsáveis pela formação presencial dos formadores regionais; até dez formadores regionais responsáveis por ministrar a formação aos orientadores de estudo; e até

cinco orientadores de estudo, responsáveis pela formação de professores. A estrutura do Pacto corrobora a ideia de trabalho em rede na medida em que articula suas ações e estratégias entre a União, as secretarias estaduais e distrital de educação e as IES. O Pacto reitera a importância da aproximação das Instituições de Ensino Superior com as escolas públicas da educação básica como um importante viés metodológico de qualificação profissional de professores e coordenadores pedagógicos.

Dentre as atribuições da Secretaria de Educação Básica do MEC, voltadas às ações do Pacto, destacam-se a articulação dos agentes envolvidos e a promoção da formação dos formadores regionais, dos orientadores de estudo, dos professores do Ensino Médio e dos coordenadores pedagógicos nas redes de ensino, em parceria com as IES. Além de fornecer digitalmente os materiais de formação às redes de ensino que aderiram ao Pacto e mantiveram em operação o SisMédio, um sistema informatizado de gestão permitiu inscrições e o acompanhamento e monitoramento das ações de formação continuada, em especial o fluxo de pagamento de bolsa de estudo e pesquisa aos participantes. O módulo SisMédio integra o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). Trata-se de importante ferramenta tecnológica, que proporciona agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do Pacto (BRASIL, 2013b).

O processo formativo de professores apresentou carga horária de duzentas horas com duração de dez meses, divididos em duas etapas, alicerçado na temática central sobre os “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”. A primeira etapa apresentou como objetivo compreender as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e refletir coletivamente sobre a prática docente. A segunda esteve pautada na reflexão sobre as áreas de conhecimento, as relações entre elas e seus componentes curriculares, contextualizados no Projeto Político Pedagógico da escola.

Ambas as etapas apresentam-se subdivididas em cadernos temáticos compostos de textos reflexivos de autores das áreas correspondentes aos temas propostos (MORAES et al, 2013; CARRANO et al, 2013; SIMÕES e SILVA, 2013; RAMOS, FREITAS e PIERSON, 2013; FERRETTI, ARAÚJO e LIMA FILHO, 2013; ALAVARSE e GRABOWSKI, 2013). As atividades individuais e coletivas que compunham os cadernos encontravam-se distribuídas nos seguintes temas para a primeira etapa: Ensino Médio e formação humana integral; o jovem como sujeito do Ensino Médio, currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; organização e gestão do trabalho pedagógico; avaliação no Ensino Médio. Para a segunda etapa tem-se: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio, Ciências Humanas (Sociologia, História, Filosofia e Geografia), Ciências da

Natureza (Química, Física e Biologia), Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna) e Matemática (BRASIL, 2014b).

No que concerne à metodologia, as atividades do curso estiveram pautadas no professor e em ambas as etapas estes deveriam apresentar registros de suas reflexões oriundas das leituras individuais dos cadernos temáticos. Para as atividades coletivas o grupo realizou o estudo das DCNEM, dos textos presentes nos cadernos e dos textos sobre áreas de conhecimento e seus componentes curriculares. Tais atividades deverão contemplar, ainda, a análise e a reescrita coletiva do PPP da escola, bem como uma reflexão específica sobre a garantia dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento para todos os educandos.

A efetivação da formação foi de competência do orientador, de acordo com a organização do trabalho pedagógico da escola, respeitando seus tempos e espaços institucionais, assim como as possibilidades de rearranjos da hora-atividade, de forma a privilegiar o trabalho coletivo (BRASIL, 2014b).

Para a formação dos formadores das IES e dos orientadores de estudo, foram designados seis encontros divididos em duas etapas, que totalizaram 96 horas de carga horária. A metodologia se assemelhou à formação de professores, com estudo dos Cadernos de Formação, discussão de estratégias metodológicas e planejamento das ações formativas, bem como o planejamento da formação na escola.

No que tange aos mecanismos de avaliação e acompanhamento das ações e etapas do curso de formação do Pacto Nacional do Ensino Médio, foram realizados seminários nacionais, regionais e reuniões técnicas, promovidos pela Universidade Federal do Paraná, pelas Secretarias de Educação Básica-SEB/MEC, pelas Secretarias de Educação dos Estados em parceria com as Instituições de Ensino Superior. Os seminários tiveram a finalidade de propiciar subsídios teórico-metodológicos como suporte ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, bem como de apresentar, aprofundar e discutir os conteúdos previstos para cada etapa da formação, promovendo desafios e procedimentos voltados à análise da proposta de formação (BRASIL, 2014b).

Os seminários nacionais aconteceram em Curitiba, no estado do Paraná, com a participação de representantes de vários estados do Brasil, entre formadores das IES, representantes da SEB/MEC, consultores e avaliadores educacionais. O primeiro seminário se constituiu no início do processo e teve por finalidade subsidiar um arcabouço teórico metodológico para o curso de formação dos professores, apresentando e discutindo os conteúdos trabalhados nas etapas de formação. O segundo Seminário Nacional esteve voltado para o monitoramento da primeira etapa e para dar apoio à segunda etapa da formação,

incluindo o planejamento dos demais Seminários Estaduais. O terceiro Seminário Nacional teve por objetivo avaliar as etapas I e II da formação realizadas entre 2014 e 2015, bem como discutir perspectivas futuras no que se refere à formação continuada dos professores de Ensino Médio (BRASIL, 2014b).

Os seminários estaduais contaram com a participação da equipe das IES e da Secretaria de Educação. O primeiro tinha por objetivo a apresentação geral do Pacto, sua estrutura, objetivos e nuances da formação. O segundo esteve voltado para a avaliação da 1ª etapa da formação e apresentação dos Cadernos referentes à 2ª etapa. No terceiro, a ênfase foi para avaliação geral da formação continuada dos professores. (BRASIL, 2014b).

E por fim, as duas reuniões técnicas contaram com a participação dos coordenadores gerais e/ou adjuntos e supervisores do Pacto. O objetivo fundamentou-se em esclarecer a concepção e os objetivos da formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos; apresentação de estratégias de atuação; esclarecimentos sobre a execução da formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos; e apresentação do Sistema informatizado de Gestão e Monitoramento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (SISMÉDIO). A segunda reunião tinha por objetivo harmonizar as estratégias de execução da formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos no âmbito do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio; avaliar a execução da 1ª etapa de formação; e planejar estratégias para a 2ª etapa de formação (BRASIL, 2014b).

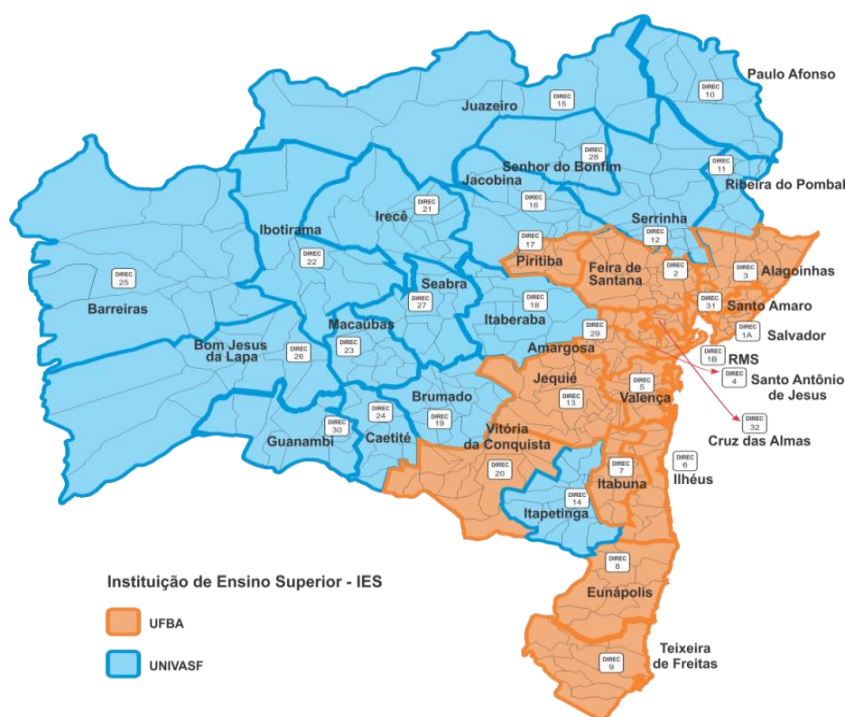
#### 2.5.1 O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio na Bahia

No ano de 2013, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia firmou parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB), para desenvolver o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. A Secretaria de Educação do Estado da Bahia encontra-se localizada na cidade de Salvador e atende à educação básica e superior no estado. Sua estrutura organizacional é a seguinte: Comitê de Gestão Educacional; Coordenações de Apoio à Educação Municipal, Executiva de Infraestrutura da Rede Física; Assessoria de Planejamento e Gestão da Coordenação de Controle Interno; Superintendência de Políticas para a Educação Básica; Superintendência de Desenvolvimento da Educação Profissional; Superintendência de Planejamento e Organização da Rede Escolar e Superintendência de Gestão da Informação Educacional. A estrutura conta ainda com 27 Núcleos Regionais de Educação – NRE.



Para a execução do programa no território baiano, foi estabelecida uma parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). O projeto abrangeu 18.611 professores cursistas, distribuídos em 416 municípios relativos às 32 Diretorias Regionais de Educação (DIREC), conforme figura 1.

**Figura 1. Estrutura de distribuição por DIREC<sup>11</sup> / IES**



**Fonte:** Documento orientador da proposta de trabalho estadual do Pacto (BAHIA, 2014)

O compromisso firmado na Bahia convergiu para um conjunto de ações voltadas à formação de professores no Estado, de modo a atingir metas estabelecidas pelo Governo desde 2012, tais como valorizar os profissionais da educação e promover sua formação continuada. Tal compromisso pretendeu também inovar e diversificar os currículos, promovendo o acesso ao conhecimento científico, às artes e à cultura, estimulando as inovações e o uso das tecnologias como instrumentos pedagógicos e de gestão escolar, possibilitando dessa forma o desenvolvimento dos jovens para uma inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho (BAHIA, 2014).

<sup>11</sup> Em 2015 as DIREC presentes na distribuição territorial descrita foram substituídas pelos Núcleos Regionais de Educação (NRE).

Em consonância com os objetivos de formação do Pacto pelo Ensino Médio, a Secretaria de Educação norteou o trabalho a ser desenvolvido na Bahia a partir de princípios que corroboram com os pressupostos da formação humana integral, tendo o estudante como protagonista da ação docente, conforme pode ser observado na Figura 2.

**Figura 2. Princípios Norteadores do Pacto do Ensino Médio**



Fonte: Documento orientador da proposta de trabalho estadual do Pacto (BAHIA, 2014).

A partir desses princípios, o Pacto na Bahia traçou objetivos específicos para a formação dos professores que buscaram discutir as diretrizes para a prática docente, na perspectiva de construção da identidade e formação integral do estudante. Destacou-se a viabilização de um currículo inclusivo voltado para os temas transversais, respeitando as questões globais, nacionais, regionais e locais, mobilizando as aprendizagens com o fim de melhorar o rendimento dos estudantes. Além de buscar subsídios necessários para proporcionar a formação de redes colaborativas entre profissionais da educação, promovendo aprendizagem significativa. Procurou ainda fomentar o uso e a produção de Mídias e Tecnologias Educacionais por professores e estudantes, além de potencializar a Atividade Complementar (AC) na rede estadual de ensino (BAHIA, 2014).

A organização metodológica planejou a proposta em quatro eixos temáticos para serem desenvolvidos em todas as unidades em que o Pacto atuou no Estado, considerando algumas ações ao longo de todas as etapas, a saber: avaliação diagnóstica da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio; seminário interno nas unidades escolares; planejamento e/ou replanejamento dos planos de curso, de unidade, do planejamento didático e das avaliações internas a partir da matriz de referência do ENEM, dos conteúdos referenciais divulgados pela SEC/BA e da análise dos resultados de avaliações externas e/ou da análise do rendimento dos estudantes no Sistema de Gestão Escolar (SGE); Reconstrução colaborativa do PPP, a partir dos estudos individuais; Seminários sobre Juventudes: vulnerabilidades e potencialidades, em articulação interinstitucional com as Secretarias de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos; promoção da Igualdade Racial; Ciência, Tecnologia e Inovação; Saúde e Cultura; análise dos rendimentos dos estudantes e autoavaliação em cada bimestre; elaboração de propostas de atividades para a recuperação paralela; oficinas sobre atuação democrática nas unidades escolares (grêmios e líderes de turmas) em articulação com a Secretaria Nacional de Juventude e Conselhos Municipais de Juventude e a Formação específica para as áreas do conhecimento,

Destacado o cenário no âmbito da SEC, as ações do Pacto em relação aos seus sujeitos foram orientadas e pautadas na “[...] importância da articulação e do diálogo contínuo entre os integrantes dos segmentos responsáveis pela realização do curso” (BAHIA, 2014. p. 21). O comitê executivo do Pacto na Bahia contou com uma coordenadora geral, uma coordenadora administrativa, uma coordenadora pedagógica, seis supervisoras e 26 formadores regionais. O Supervisor da SEC foi o profissional responsável pelo diálogo entre as IES e os formadores regionais, e estes responsáveis pela formação dos professores orientadores de estudo nas DIREC, distribuídos em atividades que seguiram um cronograma de formação para todos os envolvidos no processo. O percurso de formação desenvolveu-se em seis momentos com os formadores regionais, cinco momentos com os orientadores de estudo, quatro seminários regionais e três seminários estaduais.

## **2.6 As novas regras para o Ensino Médio – a Lei 13.415**

Diante do quadro caótico e da necessidade reconhecida por vários estudiosos e intelectuais da área educacional em mudar o Ensino Médio no Brasil, no ano de 2013, o Deputado Federal Reginaldo Lopes apresentou um projeto de lei para uma reforma do Ensino

Médio. Este representou o resultado da Comissão Especial sobre a Reformulação do Ensino Médio, idealizada e presidida pelo parlamentar entre os anos de 2012 e 2013, que previa mudanças radicais em sua estrutura e organicidade. Dentre elas, o aumento na carga horária para mil e quatrocentas horas anuais, através da educação integral com no mínimo sete horas de permanência dos alunos na escola. Prevvia também a reestruturação curricular, defendendo o protagonismo juvenil, a reformulação da educação profissionalizante e a internacionalização do Ensino Médio, mediante a oferta de três línguas no currículo, englobando uma regional. O projeto se mostrou mais um desafio grandioso para o Governo, que o submeteu a uma comissão avaliadora, visto que as atenções governamentais direcionavam-se para a aprovação das DCNEM e do PNE.

Recentemente, o Brasil retomou as discussões e proposições sobre a reformulação do Ensino Médio, proposto em 2013 pelo Deputado Federal Reginaldo Lopes. O retorno desta pauta à mesa de negociações culminou na mais recente reforma promovida pelo Ministério da Educação, na figura do atual ministro Mendonça Filho, estabelecida por meio de uma Medida Provisória (BRASIL, 2016b) que foi encaminhada ao Congresso Nacional no dia 22 de setembro do corrente ano e que institui,

[...] a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. (BRASIL, 2016b, não paginado).

Considerada autoritária por amplos segmentos políticos da sociedade brasileira, a atual reforma do Ensino Médio prevê mudanças bruscas em relação às propostas apresentadas anteriormente e que ainda estavam passíveis de discussão e elaboração pelos governos do presidente Lula e da presidenta Dilma Rousseff.

Dentre as principais alterações propostas, destaca-se a referente à estrutura do Ensino Médio por meio da aplicação de políticas voltadas à criação de escolas em tempo integral, que ampliam progressivamente a carga horária mínima de 800 para 1400 horas. Esse fator problematizou a oferta do ensino noturno, visto o horário reduzido deste turno. Para esse quesito, a reforma terceiriza a responsabilidade aos estados na medida em que determina que “os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (BRASIL, 2017, não paginado).

No que tange ao currículo, a reforma apresenta uma alteração do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que apresenta em sua redação:

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017b, não paginado).

Vale destacar “a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” como autonomia dos Estados na reorganização curricular, o que soa como uma medida tendenciosa e sectária.

A BNCC será utilizada para definir os direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio. A parte diversificada também deverá estar harmonizada com a BNCC, articulando-se ao contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural dos alunos. Nos três anos do Ensino Médio os componentes curriculares correspondentes à língua portuguesa e à matemática serão obrigatórios, respeitando-se o ensino da língua materna para as comunidades indígenas. Também será obrigatória a prática da educação física e estudos de sociologia, filosofia e língua inglesa; já as demais línguas estrangeiras estudadas apresentam caráter optativo. “Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017b, não paginado).

Quanto à avaliação da aprendizagem, a proposta enfatiza vários instrumentos que fomentam o desenvolvimento de habilidades e competências.

[...] conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 2017b, não paginado).

Numa lógica antidemocrática e perversa, esse modelo inicialmente trouxe mudanças parciais que configuravam o currículo em partes fragmentadas, excluindo alguns componentes como filosofia, sociologia, artes e educação física. Disciplinas que, no âmbito escolar,

promovem a sensibilidade, valorizam a ética, a estética e fomentam o debate do quadro político e social, desenvolvendo a capacidade crítica de entender, avaliar e ressignificar os contextos históricos e culturais dos alunos. Após intensos debates, manifestações estudantis e de intelectuais da educação, o texto sofreu uma alteração com a retomada dessas disciplinas para seu corpo estrutural.

Outro fator relevante está na dicotomia entre o ensino profissionalizante e o propedêutico, como pseudoliberalidade de escolha, visto que a escolha da formação será feita pelo aluno na metade dos três anos propostos, após cursar as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, alicerçada nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. O itinerário específico técnico será de competência dos sistemas de ensino estadual e municipal, o que endossa a hipótese do aumento das desigualdades sociais entre as regiões brasileiras, pautadas na discrepância de ordem qualitativa da oferta dessa formação entre Estados e Municípios.

A reforma proposta pelo MEC, além do caráter tecnicista, assume também uma configuração elitista, na medida em que oferta uma educação bancária, com formação profissional de estudantes para atender unicamente o mercado vigente, diante da reestruturação econômica neoliberal mundial. Além disso, terceiriza aos Estados e Municípios competências na formação específica de uma das modalidades de escolhas do aluno. Dessa maneira, regiões distintas pela diferenciação na arrecadação e concentração de renda no país, como o Sul e Sudeste, que concentram maior riqueza, lograrão melhores resultados nos índices educacionais em detrimento das regiões Norte e Nordeste, que, nos últimos dez anos, vinham apresentando uma elevação nos índices de avaliação mediante investimento federal de recursos financeiros.

### **3 FUNDAMENTOS QUE ALICERÇAM O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO**

O Pacto promoveu no ano de 2014 o curso de formação de professores atuantes no Ensino Médio no Colégio Estadual Dona Leonor Calmon, o qual se tornou o objeto de estudo desta pesquisa a partir de observações realizadas durante as atividades desenvolvidas naquele momento, que serviram de base para que o problema de investigação ganhasse forma e conteúdo.

Para Gil (2007, p. 17) “[...] a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema ou, então, quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema”. Na presente pesquisa, o problema apresentado é advindo da investigação sobre os efeitos do curso de formação promovido pelo Pacto como formação continuada de professores. Como a formação propiciada pelo Pacto produziu reflexão das práticas pedagógicas pelos professores do Ensino Médio e a participação desses na reescrita do Projeto Político Pedagógico da escola?

Diante dos objetivos que sustentam esta pesquisa, descrevemos na presente seção o percurso metodológico, apresentando os pressupostos teóricos-metodológicos, o campo, o curso e sujeitos participantes da investigação, bem como os instrumentos e procedimentos usados na coleta dos dados empíricos, e por fim, as concepções que permeiam a análise e a interpretação desses dados.

#### **3.1 Fundamentos teórico-metodológicos**

A presente pesquisa tem natureza empírica, com abordagem qualitativa, por melhor se adequar ao objeto de estudo investigado, proporcionando análises mais profundas. Em relação ao objetivo, trata-se de pesquisa descritiva. Marconi e Lakatos (2003) afirmam que a pesquisa qualitativa não refuta a análise documental. Dessa forma, a partir dos pressupostos metodológicos assumidos, a pesquisa volta-se também para a análise documental das fontes primárias levantadas. As fontes primárias constituídas são produções do resultado das atividades dos cursistas do colégio.

Para André (2013, p. 97), os “[...] estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas

múltiplas dimensões e sua dinâmica natural”. Dessa forma, realizou-se um estudo de caso, o qual analisa uma situação específica de formação de professores conforme os pressupostos assumidos pelo Pacto no Colégio Estadual Dona Leonor Calmon.

Com o estudo de caso, a pesquisa consegue identificar aspectos gerais relacionados com situações convergentes, pois se apoia numa atitude aberta e flexível por parte do observador. Baseando-se no princípio de que o observador deve sempre se apoiar num referencial teórico e manter-se atento a novos aspectos que possam surgir ao longo do trabalho, a pesquisa realizada valeu-se de métodos e técnicas de obtenção de informações conclusivas que evitam as generalizações do problema estudado. Dessa maneira, os procedimentos metodológicos aqui traçados respondem à necessidade de conhecer e avaliar os processos e resultados que constituíram o arcabouço do Pacto como política de formação e valorização do magistério. O caso em questão tem como campo de estudo o Colégio Estadual Dona Leonor Calmon, unidade escolar da rede estadual baiana. A via epistemológica da proposta conduzida pelo Pacto infere questões sobre o direito à educação e à formação humana integral.

Nessa perspectiva, conforme o caderno I de formação utilizado pelo Pacto, a educação humana integral “[...] implica em competência técnica e compromisso ético, que se revelem em uma atuação profissional pautada pelas transformações sociais, políticas, culturais, necessárias à edificação de uma sociedade mais igualitária” (MORAES et al, 2013, p. 34). No entanto, para tal formação tornar-se viável, é preciso superar a unilateralidade da concepção de currículo dualista, fragmentado e enciclopédico, para reconhecê-lo como uma construção coletiva voltada ao desenvolvimento de todas as potencialidades do indivíduo.

As respostas que estamos buscando perfazem questionamentos e inquietudes acerca de pressupostos relativamente novos na discussão das políticas públicas voltadas à qualificação do Ensino Médio no Brasil. Esses pressupostos estão presentes nos cadernos da primeira etapa do curso de formação promovido pelo Pacto, cujos autores estimulam a reflexão por parte dos professores sobre sua prática pedagógica (MORAES et al, 2013; CARRANO et al, 2013; SIMÕES e SILVA, 2013; RAMOS, FREITAS e PIERSON, 2013; FERRETTI, ARAÚJO e LIMA FILHO, 2013; ALAVARSE e GRABOWSKI, 2013). As discussões apresentadas por esses autores estão pautadas na universalização da escola pública de qualidade, no debate acerca do diagnóstico do Ensino Médio no país, na formação continuada de professores como garantia de qualidade da prática pedagógica, na concepção de currículo como mecanismo de compreensão do trabalho como princípio educativo, no processo social de aprendizagem dos jovens do Ensino Médio e na centralidade desses como sujeitos do processo educativo.



A proposta metodológica do Pacto para o curso de formação debruça-se sobre princípios pertinentes à concepção crítico dialética da sociedade, trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Pressupõe a implantação de uma escola unitária em termos da concepção de currículo enquanto mecanismo de compreensão do trabalho como princípio educativo, além da apropriação crítica dos conteúdos das DCNEM. Com isso, pareceu-nos razoável assumir pela pesquisa documental e análise de conteúdo com base em narrativas, associadas aos fundamentos de investigação desta pesquisa. Perfaz-se assim, a trajetória metodológica da investigação, constituída pelos procedimentos de estudo teórico, documental, coleta de dados e sua respectiva análise.

### **3.2 O campo, seus sujeitos e o curso de formação do Pacto**

Diante da abrangência do Pacto e dos objetivos traçados nessa investigação, o campo de investigação esteve centrado no Colégio Estadual Dona Leonor Calmon. Este foi o Colégio onde a pesquisadora participou do curso como orientadora de estudos.

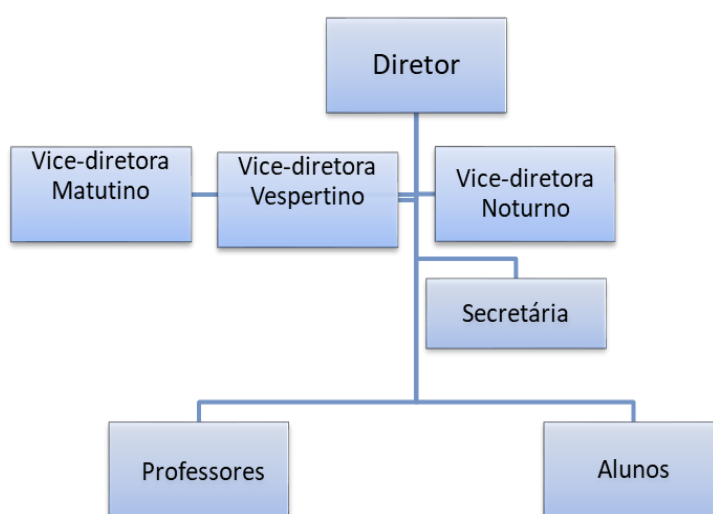
Inicialmente apresentaremos algumas características do Colégio como elemento essencial para visualização do espaço onde ocorreu o Curso de Formação do Pacto pelo Ensino Médio. Além da descrição dessa unidade de ensino, relatamos as atividades desenvolvidas no curso.

O Colégio foi fundado há 23 anos e está situado na periferia de Salvador, em dos bairros mais populosos da cidade: Cajazeiras. A comunidade sofreu uma expansão territorial nos últimos vinte anos, o que proporcionou um aumento populacional significativo. Os primeiros moradores que povoaram o bairro são remanescentes de antigos programas de habitação oferecidos ao funcionalismo público. No entanto, ao longo dos anos algumas regiões foram constituindo-se de invasões e construções precárias. O comércio local acompanhou essa expansão, e houve o surgimento de estabelecimentos comerciais que atendem a comunidade local e oferta emprego aos jovens moradores, sendo esta a principal fonte de renda para a nova geração adulta do bairro. De antemão, percebe-se que não existem ações maiores na área de cultura e lazer, tanto de iniciativa privada, quanto pública. Aspectos como saúde e educação também têm recebido pouca atenção das autoridades responsáveis. O bairro conta com um número maior de escolas do ensino fundamental em detrimento as de ensino médio. O transporte se configura num outro problema que os moradores enfrentam, e

nos últimos anos também a violência tem se propagado no bairro, interferido ocasionalmente na dinâmica das unidades escolares.

O Colégio atendia até o ano de 2008 somente as modalidades do ensino regular e EJA do Ensino Médio, e em 2009 foi implantado o Ensino Fundamental. É composto em sua estrutura organizacional por um diretor, três vice-diretores, uma secretária, 35 professores, conforme organograma abaixo.

**Figura 3** – Organograma da unidade escolar



**Fonte:** Colégio Estadual Dona Leonor Calmon, 2017

No ano de 2014, a escola obteve uma matrícula de 1427 alunos. Destes, 246 nos anos finais do Ensino Fundamental, 952 no Ensino Médio e 229 na educação de jovens e adultos (MATRÍCULAS e INFRAESTRUTURA, 2017). Os alunos apresentam perfil de jovens que vivem na periferia, oriundos da classe média baixa, residentes em casas e apartamentos da comunidade em torno da escola. De acordo com as atas das reuniões dos Conselhos de Classe e relato dos professores, uma parcela dos alunos mantém comportamento indisciplinado e displicentes com as obrigações escolares e no empenho na realização das tarefas. O rendimento nas disciplinas é deficitário, particularmente em Português e Matemática, apresentando déficits de escrita, leitura e raciocínio lógico.

Em relação à estrutura física, o Colégio possui treze salas de aula, um laboratório de Ciências Naturais, uma sala de áudio visual e um auditório. O acervo de multimídia dispõe de computadores, máquina fotográfica digital, filmadora, projetores digitais e outros equipamentos de informática, conforme quadro abaixo.

**Quadro 1 – Recursos da unidade escolar**

<b>Tipo do recurso</b>	<b>Descrição</b>	<b>Quantidade</b>
Equipamentos	Data show	03
	Computadores	21
	Máquina Digital – Filmadora	01
	Máquina fotográfica digital	01
	Equipamento de som completo (mesa amplificadora, caixas,	01
	Aparelho DVD	04
	Impresora	06
	Televisão 29 polegadas	27
	Microfone	03
Material didático	Agitador magnético	01
	Esqueleto	01
	Balança analítica	01
	Destilador de água	01
	Reagentes químicos	01
	Livros didáticos e paradidáticos	+/- 2000
	Violão	03
Mobiliário	Carteiras	860
	Mesas	30
	Armários	25
	Cadeiras	130
	Estante	20
	Arquivo	13

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

O quadro docente é composto por cerca de 35 (trinta e cinco) professores efetivos do funcionalismo público lotados na unidade escolar em média há doze anos. Todos os professores possuem cursos de aperfeiçoamento e especialização *lato sensu*, sendo três com o título de mestre.

O Colégio contava, na época em que o Pacto aconteceu na escola, com a participação efetiva da comunidade nos programas de extensão, cujo objetivo estava pautado na inserção da mesma nas atividades escolares. Dentre estes, destaca-se o Projeto Escola Aberta, programa do Governo Federal que ainda funciona e promove a abertura, nos finais de semana, das unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social, oferecendo cursos nas áreas de lazer, esporte e cultura (BRASIL, 2017c).

A formação oferecida pelo Pacto no Colégio Estadual Dona Leonor Calmon foi realizada no período de março de 2014 a janeiro de 2015 e teve o desenvolvimento das atividades no horário da Atividade Complementar (AC), com público-alvo formado por

professores que atuavam no Ensino Médio. Todo o processo de formação foi mediado pelo orientador de estudo, em encontros semanais com duração de três horas, onde se discutiram temáticas inicialmente trabalhadas de forma individual por cada professor, seguindo-se à realização dos exercícios práticos dirigidos dos cadernos de formação. Os cursistas contavam com a produção dos relatórios de experiências e elaboração de sequências didáticas submetidas à posterior avaliação do orientador de estudos.

As atividades do curso de formação do Pacto no Colégio foram sistematizadas, conforme orientação da SEC, por quatro Eixos Temáticos que acompanharam o calendário oficial das unidades letivas no período de março a dezembro de 2014. O plano de trabalho desses eixos apresentou-se articulado aos nove cadernos disponibilizados pelo MEC.

O Eixo I da proposta de formação voltou-se para o redimensionamento das práticas pedagógicas com vistas à ressignificação dos princípios estabelecidos para o Ensino Médio, apresentando em sua ementa a instituição escolar, sua história e seu papel nas mudanças sociais. Também se voltou para os sujeitos em formação, o protagonismo juvenil e a prática pedagógica numa perspectiva de educação emancipatória, com carga horária de 44 (quarenta e quatro) horas. Como resultado, pleiteou revisitar o diagnóstico do Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica (PAIP) e as avaliações externas com foco no projeto de Avaliação Externa do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio (AVALIE), promovidos pelo Estado da Bahia.

O Eixo II voltou-se para a reconfiguração do currículo escolar com base no desenvolvimento de novas propostas para o Ensino Médio, apresentando em sua ementa o histórico, a concepção (política, filosófica e metodológica), a base legal, a sua finalidade e as implicações do currículo para o processo de ensino e aprendizagem. A carga horária total do Eixo II perfaz 54 (cinquenta e quatro) horas e visou às sequências didáticas estabelecidas em seu conteúdo.

O Eixo III fundamentou-se na perspectiva de estabelecer práticas pedagógicas investigativas que buscassem renovar os processos de integração curricular e que estabelecessem aprendizagens significativas para o estudante, apresentando em sua ementa a reflexão sobre o “fazer pedagógico”, sua natureza, finalidade e elementos do currículo que dialogassem com a aprendizagem. Com carga horária de 60 (sessenta) horas, essa visou à elaboração de sequências didáticas da III unidade, avaliações unificadas por série e componente curricular, atividades de recuperação paralela, execução dos projetos e simulado para o Enem.

O Eixo IV apresenta a concepção da avaliação da aprendizagem no contexto escolar, com vistas à ressignificação da prática pedagógica e a garantia dos direitos de aprender, cuja ementa esteve voltada para as questões do rendimento escolar. Os direitos do aluno à aprendizagem e ao desenvolvimento implicam o redimensionamento da prática pedagógica e sua ancoragem na ideia de currículo emancipatório. Com carga horária de 40 (quarenta) horas, as sequências didáticas da IV unidade trabalharam as avaliações unificadas por série e componente curricular. Todos os eixos permeavam a (re)construção do PPP.

### 3.3 Procedimento de coleta de dados e instrumentos de pesquisa

A pesquisa, desde seu início, procurou resguardar o rigor científico dos métodos adotados, com a devida escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta, análise e tratamento de dados, bem como para elaboração do relatório final dissertativo sobre o objeto em estudo, mediante uma revisão sistemática dos objetivos. A pesquisa leva em conta que

[...] o pesquisador deve definir antecipadamente seu plano de análise e considerar as limitações dos dados obtidos, sobretudo no referente à qualidade da amostra, pois se a amostra é boa, há uma base racional para fazer generalizações a partir dos dados para a escolha dos sujeitos da investigação. (VENTURA, 2007, p. 385).

Apresentado o cenário e os sujeitos da investigação, seguimos para a descrição dos procedimentos de coleta e instrumentos utilizados na pesquisa direcionados para as múltiplas fontes de evidência do contexto estudado, a saber: roteiro para análise documental, entrevistas semiestruturadas com questões abertas, e a observação livre. Conforme Triviños (1987), as pesquisas qualitativas exigem do pesquisador uma atenção especial aos sujeitos, à dinâmica do campo e uma atenção maior na amplitude da descrição, explicação e entendimento do foco em estudo. Dessa forma, utilizamos a técnica de triangulação de dados como garantia de não assumirmos posições isoladas e parceladas.

Segundo a técnica da triangulação e supondo que estamos estudando sujeitos determinados [...] nosso interesse deve estar dirigido, em primeiro lugar, aos *Processos e Produtos centrados no Sujeito*; em seguida, aos *Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade e, por último, aos Processos e Produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito*. (TRIVIÑOS, 1987. p. 138, grifos do autor).

Tais elementos estão centrados na observação, na análise de documentos, na historicidade do objeto e na relação de produção e classe social dos seus sujeitos.

Inicialmente, procedemos a um levantamento bibliográfico sobre políticas públicas voltadas para o Ensino Médio no Brasil, com o intuito de compreender a dimensão política de ações estatais acerca da educação pública para este segmento do ensino básico, enfatizando sua historicidade como elemento construtor de conhecimento e pensamento. Nesse aporte, foram enfatizadas obras de autores engendradas pelas teorias críticas à dinâmica dos processos registrados pela história educacional brasileira.

No segundo momento realizamos uma pesquisa documental. De acordo com Gil (2002) esse tipo de estudo vale-se de materiais primários os quais não constituem fontes bibliográficas representadas por análises elaboradas por autores que desenvolveram textos descritivos ou críticos. Esses materiais debruçam-se sobre o material elaborado pelos cursistas em cada eixo temático proposto pelo curso de formação.

Num momento seguinte, procedemos com entrevistas semiestruturadas (Apêndice I) aplicadas a cinco professores do Colégio Estadual Dona Leonor Calmon, chamados na pesquisa de E. No intuito de preservar o sigilo da fonte, utilizamos siglas para cada entrevistado, enumerando-os de 1 (um) a 5 (cinco). Para Goode e Hatt (1977, p. 237) "[...] a entrevista consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de um certo ato social comum à conversação". As questões apresentadas nas entrevistas estão dispostas num roteiro dividido em duas partes, a saber: A primeira relativa a caracterização dos entrevistados e suas percepções gerais do curso. A segunda condizente às questões específicas aos eixos temáticos.

A utilização de entrevistas semiestruturadas oferece maior liberdade ao entrevistado e objetiva promover uma espontaneidade necessária, além de alcançar o objetivo maior da investigação. A investigação, aqui, realizada, deve-se reafirmar, está pautada no estudo sobre a significância do curso enquanto formação continuada e na análise de sua importância para a qualificação da ação pedagógica dos professores.

O primeiro propósito das entrevistas foi levantar elementos implícitos às narrativas dos professores em relação ao curso e suas atividades. Dessa maneira, demarcamos questões pertinentes ao primeiro eixo relativas à formação dos sujeitos do Ensino Médio, que fomentam o protagonismo juvenil e a reflexão do seu papel na sociedade, numa perspectiva de educação emancipatória (MORAES et al, 2013; CARRANO et al 2013). Investigamos ainda, a avaliação diagnóstica da aprendizagem dos estudantes no que concerne à perspectiva

e à reflexão feita pelos professores em relação ao AVALIE e ao PAIP, que são indicadores estaduais da realidade educacional os quais refletem o Brasil como um todo em relação às propostas de universalização do EM.

O segundo propósito das entrevistas consistiu em obter informações sobre a apropriação dos conteúdos relacionados ao segundo eixo do plano de trabalho do Pacto na Bahia. Esse segundo momento permeia a investigação em torno de um dos pontos de destaque na atual discussão sobre a qualificação do EM no Brasil: o currículo (SIMÕES e SILVA, 2013). No caso, as entrevistas estão voltadas para o levantamento de informações sobre o entendimento e apreensão pelos sujeitos das propostas apresentadas nas DCNEM sobre currículo e a ressignificação da prática pedagógica. Interessa que essas informações expressem as reflexões em torno dos pontos polêmicos do Pacto, tais sejam, a questão curricular e a pedagógica, que permitem uma compreensão ampla de pontos fundamentais para análise dos resultados da unidade escolar. Nesse horizonte, pleiteamos informações acerca das atividades dirigidas à concepção do currículo como ação conjunta para a formação humana integral. Além disso, é importante o levantamento das reflexões dos sujeitos sobre o fazer pedagógico na ressignificação de um currículo que assegure a aprendizagem significativa.

O terceiro propósito apoiou-se no levantamento de dados a partir da investigação, mediante entrevistas realizadas com sujeitos do Pacto sobre os possíveis caminhos percorridos pela escola com vistas à construção de um currículo integrado. Nesse ponto, as questões feitas aos pactuanos<sup>12</sup>perpassam por sua concepção de currículo enquanto unidade integradora dos conteúdos disciplinares, que se constituem em termos dos pressupostos epistemológicos e metodológicos perfilados nas áreas de conhecimento ensinadas na escola. Essa concepção remete-nos a investigar a compreensão dos sujeitos investigados sobre o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, pretendendo com isso realizar uma via de aproximação dos conteúdos envolvidos com as diversas áreas do conhecimento ensinadas (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013).

O quarto propósito consiste em levantar junto aos pactuanos a realização do elenco das atividades propostas dimensionadas no quarto eixo, baseadas na reflexão sobre a concepção da avaliação da aprendizagem e das taxas de rendimento que exprimem os resultados alcançados. Volta-se também para as questões da avaliação institucional colocadas pelo Pacto, bem como as avaliações externas.

---

<sup>12</sup>Utilizamos a palavra “pactuanos” para fazer referência aos sujeitos participantes do Pacto no Colégio Estadual Dona Leonor Calmon que foram entrevistados.

A avaliação da aprendizagem, conforme a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pode ser adotada com vistas à promoção, aceleração de estudos e classificação, e deve ser desenvolvida pela escola refletindo a proposta expressa em seu projeto político-pedagógico. [...]. A avaliação institucional, via de regra interna, é realizada a partir da proposta pedagógica da escola, assim como dos planos de trabalho e de ensino, que devem ser avaliados sistematicamente, de maneira que a instituição possa analisar seus avanços e localizar aspectos que merecem reorientação. A avaliação externa de escolas e redes de ensino é responsabilidade do Estado, seja realizada pela União, seja pelos demais entes federados. Em âmbito nacional, no Ensino Médio, ela está contemplada no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com resultados de Língua Portuguesa e de Matemática, com foco em leitura e resolução de problemas respectivamente, que, juntamente com as taxas de aprovação, são utilizados no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), instituído com o propósito de medir a qualidade de cada escola, no caso do Ensino Fundamental público, e de cada rede, ainda que essa concepção de qualidade, como uma das polêmicas do Ideb, possa ser considerada limitada. (ALAVARSE e GABROWSKI, 2013, p. 7-8).

Além das questões elencadas, todas as entrevistas foram cerceadas pelo interesse de verificar se os princípios contemplados pelo Pacto trouxeram implicações para a mudança do PPP do Colégio Estadual Dona Leonor Calmon. Para execução das entrevistas com os professores, a pesquisadora utilizou o roteiro constituído pelas questões apresentadas adiante, semiestruturado (TRIVIÑOS, 1987), o qual funciona para a estratégia da coleta de dados de modo mais adequado tendo em vista que o Pacto está fundamentado em documentos que configuram sua natureza política, metodológica e formativa, sintetizadas nos cadernos do curso. As entrevistas são respaldadas em sua materialidade pelos próprios cadernos de formação, apresentados aos sujeitos ao longo dos seus diálogos com a pesquisadora.

As entrevistas com os professores e professoras do Colégio Estadual Dona Leonor Calmon visam à formação das competências elencadas nos objetivos da formação e de seus campos temáticos, conforme descritos no documento orientador do MEC sobre as etapas de desenvolvimento da formação. A primeira etapa diz respeito à compreensão das DCNEM e a reflexão dos professores sobre sua prática docente. Essa primeira etapa compreende os seguintes campos temáticos:

Sujeitos do Ensino Médio e formação humana integral; Ensino Médio e formação humana integral; O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Organização e gestão do trabalho pedagógico; Avaliação no Ensino Médio; e Áreas de conhecimento e integração curricular. (PACTO PELO ENSINO MÉDIO, 2014b, p. 6).



A segunda etapa diz respeito à reflexão sobre as relações entre as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares contextualizadas no PPP da escola. Esta etapa compreende a formação das habilidades, decorrente do estudo sobre as áreas de conhecimento, em que se pretende por parte dos entrevistados o relato sobre a articulação da prática docente com os princípios e o desenho curricular das DCNEM. Os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento são basilares no que diz respeito à articulação entre formação e prática docente, considerando-se quatro áreas de integração interdisciplinar: “Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia); Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia); Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna); e Matemática; e a Organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio” (BRASIL, 2014b, p. 6).

Ainda em consonância com o caráter qualitativo da pesquisa e a multiplicidade dos recursos procedimentais adotados para sua execução, salientamos a realização do estudo baseado em fatos observados pela pesquisadora durante o curso de formação no Colégio Estadual Dona Leonor Calmon, e a análise das entrevistas dos professores. Os estudos observacionais realizados pelo desenvolvimento da estratégia de pesquisa se deram ao longo de dez meses, dois deles como docente e o restante como orientadora do Pacto na escola. Tais estudos foram construídos por meio de estratégias qualitativas de coleta de informação (ESTEBAN, 2010), traduzidos por descrições referentes ao Pacto oriundas da percepção da pesquisadora como participante do Programa ao longo do período citado.

### **3.4 A estrutura das entrevistas**

Para Esteban (2010, p. 193), “[...] a estrutura da pesquisa qualitativa é a interpretação. Os pesquisadores qualitativos abordam fundamentalmente questões relacionadas as ações e não aos atos”. Este é o desafio que constitui o trabalho interpretativo, apresentar questões que possibilitam a interpretação de ações humanas e sociais mediante a possibilidade oferecida pelo entrevistado. A avaliação dessa possibilidade remete a questão da validade das informações obtidas tendo em conta a construção social do conhecimento, apresentado em termos da ênfase nas etapas do processo de levantamento de dados. Dessa forma, a estrutura das entrevistas realizadas é composta por quatro partes fundamentais, que por conta de sua natureza semiestruturada permite que as questões ampliem a atmosfera do pensamento e a descrição acerca dos fatos investigados.

A primeira questão fundamental que compõe o quadro da semiestruturação das entrevistas aos sujeitos investigados diz respeito à formação dos alunos do EM e a universalização deste segmento no Brasil. Como os sujeitos concebem a formação humana integral para os alunos do EM baseados nos princípios das DCNEM? Esses princípios foram de fato assimilados e de que forma os sujeitos os aplicaram como agentes protagonistas dos papéis definidos pelo Pacto em termos da supervisão realizada pela SEC, dos formadores desta Secretaria, dos orientadores e professores da unidade escolar? Qual a visão dos sujeitos em relação aos dados sobre o perfil dos estudantes secundaristas, fornecidos pelo AVALIE e pelo PAIP, e o quanto estes contribuem para a reflexão sobre o atendimento oferecido nas escolas e permanência dos alunos no EM?

A segunda questão estrutural baseia-se na ressignificação do currículo enquanto concepção política, filosófica e metodológica no processo de ensino e aprendizagem. Quais as concepções apresentadas pelos sujeitos sobre currículo, enquanto base de um conjunto de componentes substanciados num eixo comum, composto pelas dimensões do trabalho, cidadania, tecnologia e cultura? E quais relações existem com aquilo que os sujeitos lecionam em sala? Investigamos ainda as práticas pedagógicas apoiadas em princípios de contextualização, interdisciplinaridade e competência. Tais princípios compõem os conceitos estruturantes de um ensino pautado na formação humana integral apresentada pelas DCNEM.

A terceira questão basilar apoia-se na investigação acerca dos fundamentos da integração das áreas de conhecimento e as estratégias utilizadas para um ensino integrado. Como os sujeitos concebem as áreas de conhecimento na organização curricular? Como é sua relação entre totalidade e particularidades inerentes aos elementos que compõem os campos da natureza e são específicos à sua disciplina escolar? Indagamos ainda sobre questões voltadas para o contexto do significado da aprendizagem. Em que dimensão a concepção do trabalho enquanto princípio educativo e a pesquisa como fundamento pedagógico representam estratégias para uma aprendizagem significativa?

A quarta questão permeia o conceito de avaliação e o compromisso com o direito à aprendizagem dos alunos. Essa concepção está respaldada na avaliação como instrumento de redimensionamento do fazer pedagógico com vistas a garantir uma aprendizagem significativa, baseada num currículo emancipatório. Como os sujeitos têm utilizado a avaliação da aprendizagem para ser instrumento de apoio à reformulação do planejamento pedagógico? Quais instrumentos e procedimentos os sujeitos têm utilizado como critério para atribuição de notas ou conceitos de aprovação?

### 3.5 Procedimentos de análise de dados

Para a análise de dados são considerados os objetivos da investigação, seus limites e o sistema de referências bibliográficas para avaliar quais informações são úteis ou não, com vistas à discussão realizada. É importante lembrar que nossa consideração de que a avaliação sobre o Pacto no Colégio Estadual Dona Leonor é positiva. Porém, muitos problemas impediram que o processo de formação desenvolvido chegasse a resultados plenos, de forma que nos propomos a identificar, por meio da análise realizada, as razões pelas quais os objetivos mais amplos não foram atingidos.

De acordo com Ventura (2007, p. 385) “[...] o pesquisador deve definir antecipadamente seu plano de análise e considerar as limitações dos dados obtidos, sobretudo no referente à qualidade da amostra, pois se a amostra é boa, há uma base racional para fazer generalizações a partir dos dados para a escolha dos sujeitos da investigação”. Reiterando que a análise de dados, na verdade, fez-se presente em todas as fases da pesquisa, a observação correspondeu a um instrumento de obtenção de informações para que se pudesse confirmar a ideia presente no conjunto dos significados expressos pelos sujeitos entrevistados em relação aos pressupostos investigados.

Em razão da natureza da pesquisa, dos procedimentos e etapas adotados, a aplicação da análise de conteúdo de Bardin<sup>13</sup> (2004) como método nos guiou à sistematização de uma prospecção analítica voltada a questões sobre como analisar o material coletado em pesquisas, entrevistas e outros meios de comunicação. Quais métodos utilizar? Quais são as melhores técnicas para o levantamento de dados? Bardin (2004) procura responder essas e outras perguntas sobre a análise de conteúdo de uma forma que Triviños (1987) explicita com bastante propriedade.

A análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (BARDIN, 1977 *apud* TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

---

<sup>13</sup> Laurence Bardin é professora de Psicologia na Universidade de Paris V e autora do livro *análise de Conteúdo*. Sua técnica está voltada para investigações da psicossociologia e aos estudos de comunicação de massa. Para a autora, a técnica da análise de conteúdo pode ser utilizada como recurso metodológico por psicólogos, sociólogos, linguistas, bem como por psicanalistas, historiadores, políticos, jornalistas e outros.

Seguindo, dessa forma, a concepção de Bardin (2004), sinalizamos três etapas para a análise de conteúdo realizada: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação referencial. A pré-análise apoia-se na devida organização do material colhido nas entrevistas, somados à pesquisa documental referente aos sujeitos e o objeto de estudo. Inicialmente, trabalhamos com a análise dos documentos orientadores para o Pacto no âmbito Estadual e Federal, e os cadernos do curso de formação dos professores. Posteriormente, após levantamento dos dados junto aos entrevistados, utilizamos os planos de trabalho do professor orientador como instrumento que esclarece a interação de matérias, propiciando dados relevantes à investigação. Nesses termos, Franco (2012, p. 13) assinala que

[...] condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e sócio-culturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos lingüísticos, o grau de competência para saber decodificá-los o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis.

No que tange à descrição analítica, direcionamos o olhar para o conteúdo das mensagens presentes nos textos dos documentos selecionados, como clarifica Franco (2012, p. 12): “[...] o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Procedemos, em seguida, às devidas codificações, classificação e categorização dos dados em busca de sínteses coincidentes e divergentes de ideias, além de considerarmos algumas das concepções presentes em algumas expressões, que não estiveram especificamente unidas a alguma teoria.

Dessa forma, a análise de dados realizada esteve pautada na análise da categorização descritiva de dados obtidos, partindo do material resultante das entrevistas para a codificação conceitual em que foi utilizado o referencial teórico como fundamentação analítica. Nesse passo, Franco (2012) confirma ser esse um processo que necessita de ajustes ao longo da pesquisa.

Esse longo processo – o da definição das categorias – na maioria dos casos implica constantes idas e vindas da teoria, ao material de análise, do material de análise à teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico. As primeiras, quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas e enriquecidas, para dar origem à versão final, mais completa e mais satisfatória”. (FRANCO, 2012, p. 64).

Na pesquisa definimos 05 (cinco) categorias sobre as quais nos debruçamos para análise, que se seguem: 1) O curso de formação de professores; 2) A formação humana

integral proposta pelo Pacto como política de valorização do Ensino Médio; 3) O Pacto como possibilidade de ressignificação do currículo e apropriação das DCNEM; 4) A integração curricular, áreas de conhecimento e práticas pedagógicas; 5) O conceito de avaliação e o redimensionamento do fazer pedagógico.

Para finalizar, procedemos com a interpretação referencial, sendo esta a etapa de maior intensidade, reflexão e intuição. Com isso, as respostas que emergiram das entrevistas foram interpretadas a partir dos enfoques teóricos revistos na literatura do trabalho, que leva em consideração a coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação como condições mínimas para o desenvolvimento e condução do trabalho, reiterando a validade científica da pesquisa.

#### 4 NARRATIVAS E EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES SOBRE O PACTO NO COLÉGIO ESTADUAL DONA LEONOR CALMON

As análises desenvolvidas ao longo desse capítulo são fruto dos questionamentos que nos conduziram ao desenvolvimento dessa pesquisa: O Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio enquanto política de valorização da educação básica por meio do curso de formação continuada para professores do Colégio Estadual Dona Leonor Calmon. As análises apresentadas a seguir foram demarcadas a partir do trabalho de interpretação realizado através da coleta de dados. Dessa maneira, identificamos as unidades de texto trazidas nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, bem como as fontes documentais apreciadas, aliadas ao referencial teórico.

Faremos a apresentação das análises a partir de 05 (cinco) categorias, a primeira delas baseada nas narrativas presentes na primeira parte do roteiro de entrevista e as quatro seguintes baseadas nos eixos temáticos que alicerçaram as questões da segunda parte do roteiro de entrevista. São elas: 1) O curso de formação de professores; 2) A formação humana integral proposta pelo Pacto como política de valorização do Ensino Médio; 3) O Pacto como possibilidade de ressignificação do currículo e apropriação das DCNEM; 4) A integração curricular, áreas de conhecimento e práticas pedagógicas; 5) O conceito de avaliação e o redimensionamento do fazer pedagógico.

Para a devida caracterização dos entrevistados foram coletadas algumas informações prévias acerca dos seguintes aspectos: sexo, tempo de trabalho na escola, disciplina que leciona na escola, disciplina complementar na carga horária, carga horária na escola. Tais informações encontram-se explicitadas na tabela abaixo.

Tabela 4: Características dos professores cursistas do Colégio Estadual Dona Leonor Calmon.

Nome	Sexo	Tempo de trabalho na escola	Disciplina que leciona	Disciplina complementar ( caso exista)	Carga horária na escola.
Entrevistado 1	F	17 anos	Língua Portuguesa	Nenhuma	40 horas até o ano de 2014. Atualmente 20 horas
Entrevistado 2	F	15 anos	Ciências	Química	40 horas
Entrevistado 3	F	14 anos	Biologia	Ciências	40 horas
Entrevistado 4	M	17 anos	Matemática	Física	40 horas
Entrevistado 5	F	16 anos	Língua Portuguesa	Nenhuma	40 horas

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Podemos observar, a partir dos dados acima, que a maioria dos entrevistados são do sexo feminino, com dedicação integral de sua carga horária ao serviço público no colégio fonte desta pesquisa. Todos os entrevistados têm mais de dez anos de trabalho na escola, o que representa uma boa experiência com o Ensino Médio. Outro dado que chama atenção é complementação da carga com outra disciplina quando necessário, por parte de três dos cinco entrevistados. Tal fato se apresenta na área de ciências da natureza como realidade comum às escolas públicas brasileiras de Ensino Médio, conforme salientado anteriormente nesta pesquisa.

#### **4.1 O curso de formação de professores**

O curso de formação para professores do Pacto faz parte de um programa de políticas públicas para valorização do Ensino Médio discutidas e planejadas diante da crise que se instalou no país na década de 2000. O curso teve duração de dez meses ao longo do ano de 2014, fomentando a reflexão sobre a metodologia de ensino dos docentes, sua didática e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras (BRASIL, 2013b). Nesta subseção apresentamos o resultado da primeira parte do roteiro de entrevista, em que as narrativas se debruçam sobre considerações acerca do local, tempo de realização do curso, avaliação do curso e a representação do Pacto enquanto política de valorização do Ensino Médio para os professores cursistas.

De maneira inovadora, o curso de formação continuada promovido pelo Pacto considerou a escola como local do processo formativo. As atividades foram programadas e desenvolvidas em parceria com a SEC e as IES. No caso do CEDLC, as reuniões aconteciam na sala dos professores, a qual possui espaço físico amplo, ar condicionado, poucos recursos multimídia e uma mesa de trabalho que proporcionava desenvolver as atividades. Diante das condições apresentadas, para alguns professores estas características não se mostraram suficiente, como demonstra o depoimento a seguir:

Inicialmente acredito que a sala dos professores não seria o lugar mais adequado para todo o processo de capacitação, porém sua maior parte deve e deveria ser realizado na escola. Seria bem melhor se tivesse uma sala ambientada para tal capacitação, digo uma sala confortável, com água, café, recursos multimídia e material disponível para pesquisa, que possibilitasse uma discussão, ou ainda, uma explanação com apresentação de slides, por exemplo (ENTREVISTADO 4).

Ainda que o entrevistado 4 tenha desejado uma sala mais equipada e confortável, é de reconhecimento de todos o quão positivo foi a escola ter sido o local da formação.

O fato de ter sido na escola foi bastante positivo porque utilizávamos o horário de AC para ler, discutir, trocar informações e às vezes responder questões juntos. Porém havia quem ficasse só aguardando a nota do colega para enviar as respostas e não aproveitou muito para adquirir bons conhecimentos. As avaliações na plataforma também foram interessantes, mas geraram uma sobrecarga para muitos professores porque fazíamos no tempo que tínhamos “livre” (ENTREVISTADA 5).

Foi ótimo por acontecer na própria escola, considerando o tempo para atividades em casa (ENTREVISTADA 1).

O fato de ter sido na escola promoveu uma maior interação entre os professores e considero que a sala dos professores foi suficiente, com a ressalva de que necessitávamos mais acesso à internet para pesquisa (ENTREVISTADA 3).

A utilização da unidade escolar como local de formação significa associar as necessidades de capacitação do docente às obrigações cotidianas da escola, numa troca salutar. Dessa maneira, o professor entende sua capacitação como um mecanismo de apoio para o melhor desempenho *in loco* de suas práticas pedagógicas, utilizando sua realidade como objeto de discussão, tal qual preconiza o documento orientador do Pacto.

A Formação Continuada de Professores e Coordenadores do Ensino Médio é uma das ações do Pacto - mobilização Nacional construída no processo de articulação entre o MEC, as Seduc e as IES com a finalidade desenvolver ações de capacitação que contemplem as escolas como espaço privilegiado de discussão das práticas pedagógicas do Ensino Médio (BRASIL, 2014b).

Tais discussões aconteceram nos horários de trabalho coletivo, as AC, e estiveram pautadas num planejamento de atividades promovido pelos orientadores de curso, conforme Anexo A. As atividades englobaram discussões teóricas acerca das temáticas que regeram o curso, além das atividades propostas pelos cadernos. A partir das narrativas, nota-se o reconhecimento valoroso desses encontros.

Considero os encontros bastante positivos. Como já falei anteriormente, esses encontros proporcionaram mais integração, trocas de experiências entre os docentes e a participação de muitos professores ausentes em projetos e em outras atividades coletivas. Nesses encontros íamos, discutíamos textos e planejávamos ações e atividades. Para mim, foram momentos enriquecedores porque trouxeram uma nova dinâmica em planejar, repensar e conduzir a nossa prática pedagógica (ENTREVISTADA 5).



Algumas vezes sim, quando era exposto as considerações de cada um ocorrendo troca de conhecimento e informações (ENTREVISTADA 2).

Considere construtivo porque havia compartilhamento de informações, inclusive os colegas que tinham lido o material socializavam com os outros colegas e o trabalho andava muito, porque o ritmo do curso era muito avançado (ENTREVISTADA 3).

Achei muito construtivo os encontros. A troca de experiência em sala, as diferentes formas de aplicar as atividades propostas pelo curso foram enriquecedoras (ENTREVISTADA 1).

Os encontros tornam-se positivos na medida em que fortalecem as relações entre os professores e promovem práticas de reflexão e discussão sobre os problemas da escola. Promovem também uma autorreflexão voltada para a avaliação das práticas docentes, suas perspectivas e anseios.

O ritmo citado na narrativa da entrevistada 3 corresponde ao período de dez meses de duração do curso, que para os entrevistados apresentou-se como um fator negativo na formação. Tal período mostrou-se insuficiente para a apropriação da teoria apresentada junto às atividades propostas nos cadernos temáticos. Nesse sentido, chama a atenção o depoimento da entrevistada 5, que ressalta a sobrecarga de trabalho durante o tempo de duração do curso: “[...]tínhamos muitas atividades na plataforma e exigia muita leitura [...] a educação precisa mudar, mas não a custas da escravização do professor”. O mesmo enfoque é reiterado pela entrevistada 1:

Acredito que o tempo para realização de estudos foi curto, o professor já é sobrecarregado de trabalho, então para o desenvolvimento de um trabalho como esse os professores que estavam em curso deveriam ser dispensados de horas aulas para destinar esse tempo ao curso. Ou seja, o curso deveria constar na carga horária de trabalho e não tomar o tempo do AC, que deveria ser destinado para planejamento de aulas e elaboração de ferramentas para prática docente (ENTREVISTADA 1).

A LDB de 1996, em seu artigo 67, determina que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais em educação, inclusive com o licenciamento periódico remunerado (BRASIL, 1996). No que diz respeito ao Pacto, o curso foi desenvolvido concomitante ao ano letivo, mantendo a carga horária de 26 (vinte e seis) horas-aula em sala de cada professor. Para os que complementam a carga horária na rede particular de ensino, a falta de tempo comprometeu a formação, a exemplo da entrevistada 3 “[...] por trabalhar 20 horas na rede particular meu tempo era escasso, por isso acho que formações como essa deveriam afastar o professor de sala de aula, em pelo menos 20 (vinte) horas. Foi

muito difícil para mim, chegar em casa e ainda ter que ler o material”. Tais narrativas endossam a forma imperiosa que vem se tornando a formação continuada no Brasil, como afirma Gatti (2008):

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (GATTI, 2008, p.58).

No Brasil, um determinado quantitativo de professores da rede pública de ensino complementa sua renda lecionando na rede particular, o que gera falta de tempo para se aperfeiçoar e qualificar. Baixos salários foram pauta no debate sobre políticas públicas de qualificação dos profissionais em educação. Nesse sentido, o Pacto contou com o aporte financeiro do FNDE através de bolsas de estudos para os envolvidos no processo. Esse foi um aspecto positivo sinalizado pelos entrevistados, que consideram tal iniciativa uma política de valorização aos professores, como afirma a E1:” Uma grande iniciativa do governo de valorização à formação continuada de professores do Ensino Médio. O fato de oferecer bolsa mensal, acontecer na própria escola, incentivou a fazer o curso”.

Diante do exposto, acentuando as considerações sobre o tempo e o local de formação, os entrevistados avaliaram o curso de formação continuada de maneira positiva, reconhecendo a importância do mesmo para uma educação condizente com o contexto social contemporâneo. A fala de E5 sintetiza tal sentimento:

“[...] temos muito o que aprender. O mundo está mudando, os estudantes também, não podemos ficar estagnados. Fico perplexa com o número de professores que não sabem conectar um cabo na sala mídia, baixar um vídeo da internet...coisas simples que tornariam as aulas mais interessantes. Precisamos de formação continuada para produzirmos mais conhecimento, mas também precisamos de condições dignas para isso: gratificações e tempo para estudar” (ENTREVISTADA 5).

Ampliaremos nas seções seguintes a análise de dados obtidos nas narrativas dos professores que exprimem as percepções sobre o curso, através de questões que norteiam os eixos temáticos propostos pelo Pacto.

## **4.2 A formação humana integral proposta pelo pacto como política de valorização do Ensino Médio**

As narrativas dos professores presentes nesta subseção apresentam-se elencadas conforme a perspectiva do Pacto como política de valorização do Ensino Médio, na qual permeiam temáticas acerca da universalização, identidade e formação humana integral. Este percurso foi traçado pela triangulação das avaliações, percepções e discussões apresentadas pelos professores e atividades produzidas ao longo do curso, conforme planos de atividades do orientador de estudo.

Para iniciarmos essa análise faz-se necessário refletir sobre os desafios e problemas referentes a estrutura, identidade e universalização que o Ensino Médio enfrenta na atualidade. O caderno I da etapa I do curso sugeriu como atividade identificar os principais desafios do Ensino Médio no Brasil, destacando as possibilidades de explicação para os mesmos. De acordo com o material elaborado pelos professores, conforme demonstrado no Anexo B, nota-se consonância na fala dos entrevistados no tocante ao desafio de tornar a escola mais atrativa para alunos e professores, além do reconhecimento da falta de estrutura física e pedagógica, o que é reiterado por E1 e E3:

Após a reforma (Lei 13.415), acho que o maior desafio será manter o aluno na escola, interessado, pois diante da estrutura que temos, para que ele permaneça na escola em tempo integral, ela deve ser bastante atrativa. Ou seja, a mudança tem começar na estrutura da escola, com salas, equipamentos e laboratórios suficientes a uma educação de qualidade (ENTREVISTADA 1)

A falta de estrutura física, pedagógica dentro das escolas acaba por se tornar um desafio a ensinar e aprender. Os problemas que o corpo discente enfrenta para evitar a evasão escolar e a falta de motivação para que os professores realizem suas atividades são os maiores problemas que o Ensino Médio enfrenta hoje em dia (ENTREVISTADA 3).

A falta de estrutura da escola entendida como sua organização sistêmica é evidenciada pelos entrevistados como um problema que compromete o desenvolvimento dos professores e a aprendizagem dos alunos. Como bem explica Krawcsyk (2001, p. 766), os problemas estruturais tornam a escola desatualizada e pouco atrativa.

[...] a organização e o funcionamento do Ensino Médio quase não mudaram. Os professores foram e continuam sendo socializados nessa cultura escolar e as estruturas organizacionais verticais e burocráticas da escola e do sistema educacional geram dificuldades para modificar o trabalho educativo.

Entre as dificuldades destacadas pelos entrevistados aparecem as limitações em lidar com as novas tecnologias configuradas nos dispositivos móveis e na INTERNET. No contexto escolar esta dificuldade mostra-se de maneira mais acirrada diante do domínio dos aparatos tecnológicos por parte dos alunos. A fala da entrevistada 5 confirma tal constatação: “O problema não está apenas em não possuímos tais tecnologias na escola, mas em saber utilizá-las para proporcionarmos aulas mais contextualizadas e diferenciadas para os alunos.” Essa fala reitera a importância da atualização constante da prática pedagógica no que tange à *cibercultura*, entendendo que os professores podem ser mediadores no processo do uso seguro e crítico destas tecnologias pelos jovens brasileiros (CARRANO et al, 2013).

Para além da falta de estrutura, a universalização e identidade do Ensino Médio se mostraram de forma evidente no caderno I, caracterizados como desafios a serem vencidos e discutidos nos encontros. Dentre as atividades, o projeto do Pacto no estado da Bahia propôs uma reflexão sobre o perfil dos alunos da escola, confrontando-o aos dados apresentados pelo AVALIE e PAIP. No intuito de atender as sugestões foi aplicado um questionário nos três turnos escolares para traçar o perfil do estudante do CEDLC. A partir deste, o objetivo era “[...]compor o Projeto Político Pedagógico da escola e subsidiar práticas pedagógicas direcionadas ao contexto e anseios dos estudantes, na busca pela melhoria das aprendizagens significativas e com foco na formação humana integral”, conforme Anexo C. Esta atividade seguiu com posterior tabulação e categorização dos dados obtidos nos questionários. Esse levantamento foi feito pelos próprios professores durante as reuniões de AC, conforme ilustrado na Figura 4.

**Figura 4: Tabulação de dados para construção do perfil do estudante**



**Fonte:** Acervo documental do Projeto <sup>14</sup>(2014).

A atividade mereceu destaque por sua intencionalidade em buscar a identidade do estudante da escola e por ter sido a primeira do curso a promover maior interação no fazer pedagógico dos professores, reiterando a importância de encontros na formação. Para E1 “[...]todos trabalhamos juntos na tabulação dos dados. Dava para ver o interesse dos professores em conhecer os alunos que compunham a escola” (ENTREVISTADA 1). O resultado apresentou um perfil de jovens conforme descrito na Atividade 2 que traz as seguintes considerações:

As turmas são distribuídas de forma heterogênea e apresentam dificuldade de aprendizagem. Apesar do comportamento agitado e às vezes agressivo, muitos são comprometidos com as normas da escola. A postura como estudante detectada nos questionários respondidos por eles revela que 80% fazem suas atividades de casa, 58% afirmaram que tentam terminar o mais rápido possível, 79% dos entrevistados tem acesso diário a internet, 35% dos alunos nunca trabalharam e estão procurando emprego, 24% já trabalhou e 19% exerce atividade remunerada. [...]Em seu perfil consideram-se 79% pardos e negros em sua etnia, sendo 65% do sexo feminino. [...]Os pais 56% não conseguiram chegar ao Ensino Médio, enquanto 51% das mães conseguiram concluir o curso regular. (ATIVIDADE 2).

Nota-se a partir do resultado levantado que os pais dos alunos, pertencentes à geração anterior, não lograram a última etapa da educação básica. Tal dado remete à reflexão sobre universalização no Ensino Médio no Brasil no que concerne à oferta, ao acesso e à

<sup>14</sup> Foto constante do portfólio em PPT apresentada para os formadores do Pacto em 2014.

permanência. A matrícula para esta etapa só alcançou maiores números a partir dos anos 2000, no entanto a permanência e o abandono mantiveram os índices da década anterior<sup>15</sup>.

O número de concluintes no Ensino Médio brasileiro expressa, por outros dados, as consequências das taxas de rendimento, pois, salvo um crescimento de concluintes entre 1997 e 1999, houve a estabilização no patamar de 1,8 milhão de concluintes, a despeito dos incrementos nas matrículas ocorridos até 2006 (MORAES et al, 2013, p. 28).

Um dos fatores que explicam o abandono, é “[...] a tendência decrescente nos últimos 10 anos da proporção de jovens que apenas estudam e que estudam e trabalham, e o aumento dos que apenas trabalham” (MORAES et al, 2013, p. 30). Os dados levantados na atividade 2, confirmam tal proposição “[...] 35% dos alunos nunca trabalharam e estão procurando emprego, 24% já trabalhou e 19% exerce atividade remunerada” (ATIVIDADE 2).

O momento de reflexão sobre o atendimento oferecido nas escolas e a permanência dos jovens no Ensino Médio, incluindo os dados levantados na escola e comparados aos do AVALIE e do PAIP, não se efetivaram no momento de AC, o que tornou o objetivo da atividade obsoleto, como afirma E4:

Acredito que o perfil dos estudantes secundaristas fornecido pelo AVALIE e pelo PAIP, estava muito próximo a realidade, pois é difícil desenhar o perfil de um público tão heterogêneo. No entanto o trabalho de reflexão sobre esse perfil para pensar maneiras de melhorar a qualidade no Ensino Médio tanto por parte dos professores como por parte da gestão escolar, e por parte dos responsáveis do PAIP e AVALIE não foi feito (ENTREVISTADO 4).

O questionário permitiu levantar dados acerca do perfil social, cultural e econômico dos estudantes da escola. A importância de se conhecer o alunado que se está trabalhando, suas especificidades e necessidades perpassam por questionamentos sobre desigualdade no atendimento aos jovens do Ensino Médio, tanto nas matrículas quanto na permanência destes na escola pública, como preconizado na Constituição de 1988:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (BRASIL, 1988, não paginado).

---

<sup>15</sup> Dados referentes ao Censo Escolar de 2011-2012.

Em meio aos princípios estabelecidos pela Constituição, para alcançar um Ensino Médio de qualidade faz-se necessário entender o desafio de garantir o direito igualitário, laico e gratuito de educação para todos, a partir de uma concepção e práticas voltadas à formação humana. De acordo com as DCNEM, essa formação deve estar organizada numa base curricular comum, alicerçada na concepção da formação humana integral (BRASIL, 2012). Isso implica “em competência técnica e compromisso ético, que se revelem em uma atuação profissional pautada pelas transformações sociais, políticas, e culturais necessárias à edificação de uma sociedade igualitária”. (MORAES et al, 2013, p. 34).

O Pacto trouxe como proposta o reconhecimento e apropriação das DCNEM na escola, pautadas na formação humana integral. Pôde-se observar a dificuldade por parte dos professores em responder as questões associadas a esta temática. Esta se personificou através de falas pausadas e questionamentos à entrevistadora, além de respostas que evidenciam posições contraditórias dos entrevistados, como mostram as narrativas.

Não, os princípios das novas diretrizes curriculares para Ensino Médio não foram assimilados pelo menos na unidade escolar que faço parte, pois não chegamos a dialogar conforme necessidade da capacitação. Essa discussão deveria ser ampla, dialogada, por se tratar de uma questão importante... a formação humana integral requer mais investimento na estrutura da escola ... com espaços adequados e salas de aulas diferenciadas. (ENTREVISTADO 4)

Nos foi apresentado, no entanto a apropriação se limitou a teoria do assunto, mas a apropriação concreta do assunto não se evidenciou. Acho que para definir essa apropriação só após alguns anos de trabalho, avaliando e analisando se de fato houve mudança... entendo formação humana integral como algo a ser mais amadurecido na escola, e na visão dos professores. (ENTREVISTADA 3)

Infelizmente acredito que não, pois a escola ainda não proporciona ao aluno o protagonismo de desenvolver suas atividades a partir da criatividade, do olhar crítico e da compreensão de mundo, no qual ele está inserido. É preciso mudança curricular para isso e para entender melhor formação humana integral. (ENTREVISTADA 1)

Sim, através da leitura e discussão dos cadernos e realização das atividades, a exemplo da feira de ciências, o projeto interdisciplinar e as discussões sobre currículo. A concepção sobre o que as DCNEM pregam é enorme, mas acredito que deixou uma semente na cabeça de cada professor... assim espero. (ENTREVISTADA 2).

Por meio destas respostas há indícios de que os professores concebem as DCNEM e a formação humana integral como algo a ser amadurecido e trabalhado na escola para a devida apropriação. No entanto, num outro momento da entrevista, isso se opõe com as narrativas

demonstradas por alguns, que trazem de forma implícita o conceito de formação humana integral preconizadas nas diretrizes, a saber:

Entendo que a formação integral diz respeito a formação do jovem para a vida. A escola não deve se basear apenas em conteúdo, mas vários outros fatores, como a questão humanística, enfim... e na questão da formação do trabalho que ele consiga se transformar num adulto maduro para exercer a profissão que ele queira exercer (ENTREVISTADA 5)

Pensar numa formação onde o indivíduo não seja conduzido apenas ao mercado de trabalho, ou conteudista para ingressar na universidade, mas numa formação que ele seja agente da sua história e transforme a sociedade, sem descartar a formação técnica das diversas áreas do conhecimento (ENTREVISTADA 3)

Penso que a interdisciplinaridade é o eixo central para o desenvolvimento de atividades visando à formação humana integral, e acho que a comunidade escolar deve estar preparada para possíveis adversidades que surgem durante essa formação. Levando em consideração as características próprias dos sujeitos em formação. (ENTREVISTADA 1).

As narrativas trazem concepções sobre uma formação de seres humanos capazes de contribuir politicamente como sujeitos transformadores da sociedade.

Essa concepção de ser humano é radicalmente oposta à requerida pela lógica da globalização econômica, de forma que os processos educativos, estruturados a partir desse referencial contra-hegemônico, deverão contribuir para a formação de seres humanos capazes de participar politicamente como sujeitos nas esferas pública e privada, em função de transformações que apontem na direção de melhorias coletivas e, portanto, de uma sociedade justa (MORAES et al, 2013, p. 35).

Essa formação rompe com a dicotomia que permeia o Ensino Médio no Brasil, estabelecida entre o propedêutico e o técnico, onde os conteúdos estão voltados exclusivamente para o acesso ao ensino superior, ou para a formação instrumental para o mercado de trabalho, numa visão economicista que gerou o denominado neoprodutivismo pedagógico no país (SAVIANI, 2013).

A formação humana integral tem dentre seus objetivos superar a histórica divisão social do trabalho no Brasil, que se apresenta entre os formados para executar as ações e aqueles que foram formados para pensar e dirigir. Essa concepção hegemônica do trabalho dividido em classes que se perpetua nas escolas brasileiras por meio da formação no Ensino Médio, se cristaliza nos processos educativos apoiados em referenciais ausentes de uma reflexão sobre o mundo do trabalho que cerca o jovem brasileiro. Para Moraes (2013, p. 36), “[...] Nessa linha de pensamento, é preciso incorporar ao currículo conhecimentos que contribuam para a



compreensão do trabalho como princípio educativo”. Tal concepção não se exprime nos atuais currículos apresentados aos estudantes, o quê por consequência define os tortuosos processos de aprendizagem.

As narrativas de professores relacionadas a essa temática e que traduzem suas concepções acerca de currículo escolar e a necessidade de uma reformulação para o Ensino Médio, são retratadas com maior afinco na categoria conseguinte.

### **4.3 O Pacto como possibilidade de ressignificação do currículo e apropriação das DCNEM**

Atualmente o currículo do Ensino Médio se caracteriza pela fragmentação do conhecimento em disciplinas distintas, que visam à memorização dos seus conteúdos. As DCNEM propõem uma ressignificação do currículo enquanto concepção política, filosófica e metodológica para o processo de ensino e aprendizagem. Essa proposta foi apresentada pelo Pacto no curso de formação, partindo inicialmente de uma reflexão sobre o conceito de currículo no Ensino Médio. Com vistas à formação humana integral, este currículo estará respaldado numa ação curricular integrada a partir das dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Nos relatos dos entrevistados podemos constatar a defesa da reformulação do atual currículo do Ensino Médio, frente à necessidade de superar o caráter fragmentado e conteudista em que este se apresenta, como frisou a entrevistada 1: “Em primeiro lugar, ele deve ser diferente do que é agora, ou seja, conteudista, fragmentado em disciplinas, que nem sempre direciona o aluno para lugar algum”. Outro fator que endossa esse pensamento está no nítido desinteresse dos alunos pela escola, como afirma E3: “Seria interessante ter uma ressignificação dos conteúdos apresentados, porque o aluno não vê sentido no conteúdo que ele estuda em sala com a vida cotidiana deles, o que promove desinteresse por parte dele”. Outro fator diz respeito à ausência de disciplinas relevantes que retratem a importância das relações humanas na formação dos estudantes, como mostra o depoimento seguinte:

Para mim o currículo deve ser reorganizado, incluir outras disciplinas, a exemplo de uma que ajude na formação humanística, que não tem na escola. E outra para relações interpessoais. Outra questão que acho importante na relação do trabalho, é acrescentar um teste vocacional ao currículo (ENTREVISTADA 5).

Essa perspectiva curricular apresentada e denunciada pelos entrevistados, urge em ser superada diante dos limites evidenciados que se propagam na escola básica, pautados na repetição de conteúdos desde o fundamental até o Ensino Médio. Aprender pela repetição sem levar em consideração a contextualização e a ressignificação do conhecimento, dissocia o aprendizado da realidade vivida (SIMÕES E SILVA, 2013), e acaba por torna-se uma prática sem propósito e pouco contundente. Para os entrevistados, numa tentativa de ressignificar os conteúdos, estes têm associado o conteúdo de suas disciplinas às situações do cotidiano.

Dentre as atividades integradoras propostas para esta temática, merece destaque a elaboração de um material contendo concepções sobre o currículo da escola. O processo se deu em dois momentos. O primeiro deles com os professores e o segundo entre professores e alunos. No primeiro discutiu-se conceitos e concepções sobre currículo e a elaboração de um questionário, conforme Anexo E, aplicado posteriormente aos alunos da escola. Este se deu através de uma roda de conversa entre professores e alunos, debruçando-se sobre o atual currículo vivido por eles e seu sentido enquanto conhecimento escolar; em experiências vivenciadas e sobre a necessidade de outros conhecimentos que não se apresentam no currículo atual.

A atividade culminou num texto intitulado “O currículo do Leonor Calmon”, o qual apresenta em seu bojo as concepções dos professores sobre currículo. Inclui também uma seção intitulada “O currículo segundo os estudantes”, que traz as concepções dos estudantes. Na percepção da orientadora, esta foi mais uma das atividades cujo o tempo de execução não contribuiu para seu enriquecimento, devido ao curto prazo para postagem. Os professores trouxeram algumas citações que se mostraram desconexas ao público em questão: jovens do Ensino Médio. Tal desconexão se evidenciou em alguns trechos presentes no texto que cita a potencialidade do currículo para a formação de crianças:

[...] ou seja, o currículo é tudo o que o educador entende ser necessário para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças que tem à sua responsabilidade. [...] O currículo é tudo o que o educador entende ser necessário para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças que tem à sua responsabilidade. Desenvolver o currículo implica, portanto, criar as condições adequadas para que, numa perspectiva de diferenciação pedagógica, todas as crianças tenham oportunidade de realizar aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo (desenvolvimento pessoal e social; conhecimento do mundo e expressão e comunicação – domínio da expressão musical, expressão dramática, expressão física e motora, expressão plástica, abordagem à leitura e à escrita e tecnologias da informação e da comunicação) – (ANEXO F).

A questão se clarifica à medida em que o texto segue e traz uma concepção próxima das discussões em reunião, somada à ideia de formação integral baseada no diagnóstico da realidade da comunidade escolar.

[...] Desenvolver o currículo implica, portanto, criar as condições adequadas para que o aluno se desenvolva integralmente. [...] Considerando a legislação vigente e orientada, sobretudo, pelo Parecer CEE 405/2004, o currículo escolar representado pelos diferentes segmentos que constituem sua comunidade, diagnóstica a realidade administrativo-pedagógica, social, estrutural e educacional e, a partir dos dados resultantes do diagnóstico, traçam objetivos, propõe metas, planeja ações para que, ao longo de um período letivo, alcance sucesso na aprendizagem do aluno. (ANEXO F).

Nesse sentido, o questionário realizado com os alunos atende aos princípios apresentados no parecer citado no texto, na medida em que proporcionou o diagnóstico da realidade dos estudantes no que concerne à concepção de currículo. Ao longo do processo de aplicação do questionário ficou o desconhecimento do tema por parte destes, o que mobilizou os professores a abordarem a temática antes do desenvolvimento das questões sugeridas, conforme apresenta a seção “O currículo segundo os estudantes”.

[...] A maioria dos alunos demonstrou desconhecer o que é currículo escolar, porém alguns alunos do terceiro ano definiram o currículo como as matérias que estão inseridas no histórico, uma ficha técnica avaliativa do aluno durante o ano, ou ainda currículo para procurar emprego. Outros pensaram que era o regimento escolar (ATIVIDADE 4).

O diagnóstico endossa a reflexão de como a escola tem se organizado com o currículo, das dificuldades que tem encontrado, das possibilidades de superação dessas dificuldades frente a uma educação de qualidade (SIMÕES; SILVA, 2013).

Ao final do questionário apresentado aos alunos, destacam-se as duas últimas questões referentes às metodologias de trabalho como motivação para aulas e as temáticas que atraem os alunos. Constava nessas questões proposições que deveriam ser enumeradas por ordem de importância. O resultado pode ser evidenciado conforme Quadro 2.

**Quadro 2: Questões norteadoras sobre currículo aplicadas na escola**

Questões	Respostas apresentadas por ordem de importância
Metodologia de trabalho para motivar as aulas	Aula de campo; projetos; Uso de mídias tecnológicas; Oficinas\atividades práticas; Trabalho em grupo; Análise de livros e texto; Trabalho individual; Seminários; Aula expositivas
Temáticas que mais atraem os alunos	Música; tecnologia; Cultura; Educação ambiental; Direitos humanos e políticas públicas; Língua estrangeira; Diversidade étnica racial; Religião; Trabalho; Educação Alimentar e nutricional; Ciência; Processo de envelhecimento respeito e valorização do idoso; Educação para o Trânsito

Fonte: Elaborado pela autora segundo os dados da pesquisa

Observa-se a partir do quadro que as respostas apresentadas se distanciam em larga escala da realidade apresentada à esses alunos, a qual necessita de reflexão baseada no currículo escolar. A atividade permitiu que o aluno opinasse e expressasse seus anseios, além de ter proporcionado o fortalecimento na relação professor-aluno-escola-sociedade. Essas relações dialéticas constituem o processo de ensino–aprendizagem como um conjunto de relações históricas formadas por uma totalidade concreta.

O currículo assim pensado é uma relação entre partes e totalidade. Ele organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta. Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los. (RAMOS, 2011, p. 776)

Nessa concepção, as práticas pedagógicas devem estar apoiadas em princípios de contextualização, interdisciplinaridade e competência. Para Ramos (2011, p. 776) esses princípios “[...] tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano”. No entanto, para o professor que teve uma formação inicial alicerçada numa grade curricular fragmentada e conteudista, sua prática moldada naqueles princípios torna-se uma tarefa quase impossível de ser realizada.

Quanto a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade é unânime a dificuldade por parte dos professores em lidar com o assunto, por um único motivo: a nossa formação inicial, que é fragmentada e disciplinar. Por vezes os projetos que abrangem várias disciplinas enganam os professores, por considerar que a junção destas disciplinas reflete interdisciplinaridade, as não é bem assim. (ENTREVISTADO 4)

A fala do professor levanta um questionamento sobre o currículo que fundamenta a formação inicial de professores no Brasil. Nesse aspecto, reiteramos o quão importante se fazem as políticas de formação continuada, mediante a insuficiência da formação inicial frente às demandas encontradas. Tal importância se legitima na fala de uma das entrevistadas, que após fazer um curso de formação continuada, o qual apresentava uma temática voltada para a questão humanística, constatou que

[...] muitos alunos não têm acesso à questão humanística, porque a escola não oferece e o professor também precisa. O curso trazia propostas de você se colocar no lugar do outro, de entender as razões do outro. Foi super enriquecedor, pois trata da questão da consciência, e eu trato de trabalhar alguns conteúdos a respeito disso, valores... que ajudam a desenvolver essa questão... iniciei com dinâmicas no terceiro ano e depois fiz com o primeiro ano ( ENTREVISTADA 5).

A potencialidade de um curso de formação vai além da apropriação de conteúdo, como demonstra o relato de experiência da entrevistada 5. Ela proclama a importância da interdisciplinaridade na formação dos alunos do Ensino Médio para que a aprendizagem se torne mais consistente, como também afirma a entrevistada 3: “quando o aluno entende um determinado conceito, nele estão envoltas várias disciplinas... ele entende o mundo de maneira completa, se torna mais palpável e significativo”. Tais narrativas alinham-se ao pensamento dos estudiosos que analisam a dimensão do trabalho humano no currículo da escola.

Não se trata simplesmente de se contextualizar conhecimentos científicos no trabalho e na cidadania – relações designadas como contextos –; aliás, nem o trabalho e delimitado como contexto, nem esta forma uma dualidade com a cidadania. Trabalho, ciência e cultura são dimensões da vida humana que devem ser integradas ao currículo e no currículo, tendo o trabalho como princípio educativo (RAMOS, 2011, p. 776).

Por meio das falas dos entrevistados, nota-se consciência e preocupação em tornar suas práticas mais alinhadas à realidade, de modo a conduzir o processo de formação de seus

alunos como futuros cidadãos, críticos e compromissados com a cidadania. Tais pressupostos demonstram ser os pilares para uma formação humana mais emancipadora e libertadora; compreensão que se fundamenta num currículo enquanto base de um conjunto de componentes substanciados num eixo comum, composto pelas dimensões do trabalho, cidadania, tecnologia, e cultura (DCNEM, 2012).

Como reflexão e ação<sup>16</sup>, o Pacto sugeriu aos professores uma atividade intitulada na seguinte questão: “Que relações existem entre o que eu ensino e o mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura?”( SIMÕES e SILVA, 2013, p. 17). Tal questão resultou num texto presente no Anexo 7.

O texto, dividido em duas partes e resultado do desenvolvimento da atividade em dois momentos, inicialmente traz o papel da escola frente aos novos desafios impostos pela revolução tecnológica, para que esta esteja preparada para “[...] a formação de competências básicas tanto no exercício da cidadania, como no desempenho de atividade profissionais” (Atividade 5). Para Simões e Silva (2013, p. 13), na formação de competências “[...] permanece a busca da eficiência como critério para o planejamento curricular e a crença de que tal eficiência é produzida se estiverem assegurados os procedimentos técnicos adequados”.

Na sequência, o texto presente no Anexo 7 chama a atenção por associar trabalho e cultura ao desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos.

Entendemos que os preparamos para o mundo da cultura e trabalho quando estamos favorecendo o desenvolvimento de habilidades e competências como: Leitura, interpretação e produção de textos, construção e interpretação de gráficos, tabelas e mapas, espaços e paisagens (ATIVIDADE 5).

As habilidades e as competências citadas pelos professores remetem ao conceito de currículo voltado à formação de profissionais mais competentes, e por consequência cidadãos mais conscientes. A ideia de competências surge na LDB 9394/96 no Art. 9, inciso IV, e perduram no discurso curricular e nas práticas pedagógicas dos professores, conforme clarificam Simões e Silva (2013, p. 28). Para esses autores, essa proposta “[...] tirava o foco do conhecimento ao propor a definição de competências e habilidades, ou o “aprender a aprender”, como elementos centrais do planejamento e das práticas pedagógicas”.

---

<sup>16</sup> Reflexão e ação, corresponde a um quadro em destaque, presente nos cadernos de formação e que propunha atividades sobre o tema trabalhado no caderno.

No caso do Ensino Médio, esta preocupação se faz presente com mais afinco diante das exigências do ENEM, cuja prova é estruturada em habilidades e competências, como reitera uma das entrevistadas:

[...] o currículo sempre foi algo misto, porque precisamos pensar em formar o cidadão de maneira integral, e falo de acordo com as DCNEM, mas ao mesmo tempo pensar nas competências e habilidades para o ENEM... me sinto perdida as vezes” (ENTREVISTADA 1).

Nessa seara de questionamentos, esse sentimento supracitado se fez presente ao longo das entrevistas quando questionados sobre currículo baseado nas DCNEM e alicerçado nas dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Nota-se pouca compreensão na interpretação desses termos. O Pacto apresentou aos professores o conceito de **trabalho** em seu sentido ontológico e seu sentido histórico, a **ciência e tecnologia** enquanto conhecimentos produzidos e sistematizados socialmente ao longo da história e a **cultura** como as diferentes formas de criação da sociedade (SIMÕES; SILVA, 2013).

Tais conceitos denotam uma linguagem acadêmica, e num primeiro instante é demonstrado familiaridade pelo professor com os mesmos. No entanto, ao decorrer do curso, para esse mesmo professor estes conceitos tornam-se generalizados, o que causou dificuldades na implementação das propostas nas suas práticas pedagógicas. Tal premissa se evidencia de fato na narrativa de entrevistada 1: “[...] em educação as coisas mudam sempre... a escola não acompanha e nós professores da mesma maneira. Todos esses conceitos de currículo são filosóficos e precisam de mais tempo de estudo e entendimento para trazer para a sala de aula”.

No entanto, outros trechos da atividade os aproximam ainda que de forma contida, dos conceitos propostos pelo Pacto no que tange à ciência e cultura. Ao final da primeira parte surge: “[...] Desenvolver a capacidade de associar conteúdo ao seu conhecimento de mundo” (Atividade 5). Para Simões e Silva (2013), a ciência permite o movimento permanente de construção de novos conhecimentos, desde que estes representam as relações que constituem e estruturam a realidade. Os mesmos autores defendem a cultura como as “[...] diferentes formas de criação da sociedade, incluindo as práticas de produção da existência humana, seus valores, suas normas de conduta, suas obras”, cabendo para os professores entender que “[...] ao aluno cabe perceber que seu comportamento colaborativo e ético o tempo todo e em todos os lugares é que vai desenvolver sua autonomia, respeito e tolerância com o outro em todos os aspectos sociais” (Atividade 5).

#### 4.4 Integração curricular, áreas de conhecimento e práticas pedagógicas

Ao longo das entrevistas sondamos as concepções dos entrevistados acerca dos fundamentos que permeiam a integração das áreas de conhecimento e como estas são concebidas na organização curricular, além das estratégias utilizadas para um ensino integrado. Esses questionamentos fundamentaram-se na lógica fragmentada e conteudista que precede o currículo no CEDLC. A entrevistada 1 esclarece com afinco: “Tenta-se integrar os saberes através de projetos e diálogos nas aulas expositivas e em algumas atividades desenvolvidas em sala, mas ainda predomina na maior parte do percurso, as áreas de conhecimento isoladas”. Nota-se que as narrativas dos entrevistados contemplam a integração curricular associada ao formato dos projetos interdisciplinares implementados na escola.

Língua Portuguesa é a disciplina que estabelece uma interação de linguagem entre pessoas de qualquer parte do país. Conforme os PCN, a língua portuguesa dentro da área de Linguagens tem o papel social de formação, visando a questão cidadania e do trabalho. Nos projetos interdisciplinares da escola isso fica mais claro (ENTREVISTADA 1).

É uma unanimidade associar as áreas aos trabalhos em projetos e os professores e alunos só concebem a questão de áreas do conhecimento dessa forma. Os trabalhos com projetos representando as áreas e interdisciplinaridade até sua culminância, é muito bem assimilado e bem visto pelos professores e alunos, no entanto o processo de avaliação destes trabalhos ainda não evoluiu o suficiente para entendermos o que de fato isso significa (ENTREVISTADO 4).

Ciências da natureza é tão difícil de associar. Os professores das exatas têm mais dificuldade para entender a área como um todo. Os projetos e atividades que trabalhamos nessa ótica, sempre dão bons frutos. O Pacto mesmo trouxe umas atividades que funcionaram bem... é preciso que o professor entenda o que é a sua área de conhecimento primeiro, para depois trabalhar com um currículo nesse formato (ENTREVISTADA 3).

As falas supracitadas relatam seus contextos particulares, demonstrando a relação entre a totalidade e as particularidades inerentes aos elementos que compõem as áreas de conhecimento e são específicos à sua disciplina. O Pacto apoiou substancialmente seu trabalho e método de estudos nas DCNEM, o que dimensiona a integração curricular na perspectiva da interdisciplinaridade e contextualização, bem como a base para a formação dos jovens do Ensino Médio, assim explicitado no princípio VI do Art 5º. Este artigo está alicerçado na “[...] integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização” (BRASIL, 2013a, não paginado).



Tal integração aproximou-se à realidade do CEDLC, pois os projetos executados no curso ao longo do ano abordaram temas que permitiram o diálogo entre disciplinas. Essa prática foi citada pelos professores como elemento positivo, tal qual endossa a entrevistada 5: “[...] na época do curso os projetos movimentaram a escola, tivemos mais de um projeto ao longo do ano, o que não acontecia antes. Várias disciplinas foram trabalhadas com seus conteúdos no mesmo projeto”.

Dentre os projetos citados pela professora, destacam-se a feira de ciências, o seminário sobre o mundo do trabalho e o seminário do estudante do Ensino Médio, conforme as Figuras 5, 6 e 7.

**Figura 5: Feira de Ciências**



**Fonte:** Acervo documental do Projeto<sup>17</sup>(2014).

---

<sup>17</sup> Foto constante do portfólio em PPT apresentada para os formadores do Pacto em 2014.

**Figura 6: Seminário mundo do trabalho**



**Fonte:** Acervo documental do Projeto<sup>18</sup>(2014).

**Figura 7: Seminário do estudante do Ensino Médio**



**Fonte:** Acervo documental do Projeto<sup>19</sup> (2014). Foto constante do portfólio em PPT apresentada para os formadores do Pacto em 2014.

As atividades desenvolvidas confirmam ações pedagógicas apoiadas nos princípios da contextualização, interdisciplinaridade e competências. Nesse plano, a importância dessas

<sup>18</sup> Foto constante do portfólio em PPT apresentada para os formadores do Pacto em 2014.

<sup>19</sup> Idem.

atividades no processo de ensino-aprendizagem é incentivar inovações curriculares que Ramos (2011, p. 779) considera,

[...] que dinamizam o processo de ensino-aprendizagem. Destaque-se, ainda, que há a preocupação com o fato de esses projetos e atividades estarem vinculados aos componentes curriculares obrigatórios do Ensino Médio. Não obstante, é preciso considerar que o desafio mais ardiloso de uma proposta curricular de Ensino Médio no sentido da formação integrada está na compreensão do significado do conhecimento científico, nos critérios de sua seleção e na forma de organiza-los e aborda-los (RAMOS, 2011, p. 779).

As narrativas dos professores permitem deduzir que incentivos promovidos ao longo do ano durante o curso efetivaram uma orientação produtiva, para que em sentido real essas práticas tivessem significado e não se tornassem exemplos soltos, de modo que “[...] tanto a interdisciplinaridade quanto a contextualização devem se aportar no fundamento epistemológico da relação entre parte e totalidade na produção da ciência e no processo educativo” (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, p. 33). O entrevistado 4 corrobora desse cuidado: “[...] entendo que os professores acreditam que suas aulas estão conforme as DCNEM, no entanto essas atividades não representam nada se não tiverem intencionalidade. As atividades só têm sentido se o professor e aluno enxergarem significado”.

[...] A contextualização é, sem dúvida, uma orientação pertinente e útil à formação integrada, mas aqui ela vai além de situar o conhecimento científico em práticas sociais vividas. Ela se torna, na verdade, uma estratégia de análise da realidade social pelos educandos com base no conhecimento sistematizado. Trata-se de um processo, então, que provoca a investigação coletiva, um interrogar permanente sobre a cotidianidade contraditória e, muitas vezes perversa, frente ao próprio papel que deve cumprir a escola (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, p. 34).

Para realizar a reflexão sobre a ação desta etapa, o Pacto sugeriu esboçar uma forma de trabalhar o tema “Educação alimentar e nutricional” de forma articulada entre os componentes curriculares. O Anexos 8 e 9 mostram o resultado da atividade, que culminou num miniprojeto interdisciplinar para a educação de jovens e adultos com a temática “Segurança alimentar e nutricional para o EJA”. Dividido em nove fases, o miniprojeto vincula os componentes curriculares, em cada uma das fases, aos dados presentes na atividade 7, como demonstra o trecho da segunda fase:

[...] Para a segunda fase será organizado um cartaz com os dados no estado da Bahia com maior número de obesos e desnutridos; alimentos transgênicos e biotecnologia; alimentos orgânicos e inorgânicos (uso de agrotóxicos); técnicas de compostagem e biodigestor; produção de alimentos por região; Influências climáticas; importação versus exportação de alimentos; origem, transporte e distribuição dos alimentos produzidos nos locais próximos ao município; agricultura: produção e distribuição dos alimentos; mapas da diabetes, hipertensão, subnutrição e obesidade evidenciando as desigualdades econômicas a nível mundial, em Salvador e na U.E, o qual será apresentado aos alunos no intuito de dialogar sobre o assunto, explorando o cartaz e trabalhando com suas dúvidas (ATIVIDADE 7).

Esses resultados personificam um currículo que integra o ensino e a aprendizagem dos alunos baseados nas dimensões da própria vida social, sintetizadas no trabalho, na ciência, tecnologia e cultura, como preconizadas nas DCNEM. Estas apontam “[...] as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo” (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, p. 20).

Outro aspecto que questionamos aos professores foi em relação à concepção do trabalho enquanto princípio educativo e da pesquisa como fundamento pedagógico enquanto caminhos para a aproximação do conhecimento das diferentes áreas. As falas dos professores apontaram para uma relação direta da concepção de trabalho com o mundo do trabalho formal e remunerado. Para a pesquisa acreditam ser um recurso interessante ao aprendizado do aluno.

O significado do aprendizado muitas vezes vem atrelado a pesquisa quando aparece nos momentos escolares com culminâncias de projetos ou em seminários desenvolvidos em grupos na sala de aula (ENTREVISTADA 2).

Quanto a pesquisa, estímulo e utilizo a pesquisa em minha sala de aula. Estimulo a discussão dos temas entre eles, e também a cooperação de atividades em sala, com os alunos socializando seu conhecimento com o outro, além de tirar as dúvidas entre eles mesmos. Por vezes eles acreditam que com isso estou sendo bonzinho, mas, no entanto, tenho interesse que eles se apropriem do material, estudem o objeto, avaliem o que estão fazendo e socializem esses conceitos... acredito que desta forma preparo eles de melhor maneira para o mundo do trabalho (ENTREVISTADO 4).

Acredito que através da pesquisa o aluno vai construir e buscar um conhecimento novo, tornando ele mais autônomo e que isso seja de forma mais lúdica.... E na questão da formação do trabalho ele consiga se transformar num adulto maduro para exercer a profissão que ele queira exercer (ENTREVISTADA 5).

Dessa maneira, o trabalho vinculado ao mundo capitalista enquanto emprego assalariado foi considerado como eixo do processo educativo, tendo destaque a sua dimensão nos processos históricos de produção de bens e força de trabalho (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013). Por anos o Brasil investiu no Ensino Médio profissional para atender ao

mercado de trabalho. Tal fato se instituiu nas escolas ao longo dos anos e também nas práticas pedagógicas dos professores.

Para as DCNEM “[...] o trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (BRASIL, 2013a, não paginado). Nesse sentido “[...] a educação que tem o trabalho como princípio educativo, portanto, compreende que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la” (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, p. 30).

#### **4.5 O conceito de avaliação e o redimensionamento do fazer pedagógico**

Por fim, na primeira etapa do curso o eixo IV apresentou uma concepção da avaliação da aprendizagem no contexto escolar com vistas à ressignificação e redimensionamento do fazer pedagógico. O objetivo do eixo IV tinha por base “[...] relacionar os tipos de avaliações com possíveis implicações para a atividade docente e aspectos da organização da escola, na perspectiva de um Ensino Médio integrado” (ALAVARSE; GABROWSKI, 2013, p.5). Os dados obtidos nas entrevistas dos professores indicam concepções sobre avaliação da aprendizagem, avaliação de professores e avaliação institucional.

As falas dos entrevistados contemplam a concepção de avaliação conforme as DCNEM, em que a avaliação está dimensionada em “[...] avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação externa, esta, também, apresentada algumas vezes como avaliação de redes de escolas ou avaliação em larga escala” (BRASIL, 2013a). Tais concepções apresentam-se expressas nas seguintes falas:

Acredito que a avaliação direta ou indiretamente tem servido ou vem servindo de apoio a reformulação do planejamento pedagógico ou a práxis do professor. A avaliação dos alunos e avaliação da escola (ENTREVISTADO 4).

Conceber a avaliação é pensar na avaliação de instrumentos, geralmente utilizo a prova escrita, mas considero também a avaliação processual (observação do material produzido pelos alunos, a frequência e participação) para atribuição de notas (ENTREVISTADA 1).

Prova Brasil, Ideb. Levando em consideração os índices que cercam a escola e o professor, avaliando seu desempenho, a avaliação pode ir se transformando num problema em alguns casos (ENTREVISTADA 3).

Considero as análises durante aulas expositivas e dialogadas, projetos, seminários, avaliações escritas, orais e processuais, atividades em grupo e individuais e outras construções (ENTREVISTADA 2).

No entanto, com base no exposto, percebe-se que a avaliação da aprendizagem é demarcada no foco de suas práticas pedagógicas, ainda que estabelecidas a partir das funções somativas, diagnóstica e formativa. Conforme Alavarase & Gabrowsky (2013, p. 7) “[...]a avaliação da aprendizagem, conforme a LDB de 1996, pode ser adotada com vistas à promoção, aceleração de estudos e classificação, condizente ao PPP da escola”.

A princípio, a avaliação formativa predomina nas falas dos professores, na medida em que utilizam outros instrumentos de classificação como recurso metodológico, além da prova escrita. Para a entrevistada 2, tais recursos são “[...] utilizados para identificar o desenvolvimento de competências e habilidades requisitadas em diferentes unidades”. Ainda nessa perspectiva, a entrevistada 3 sinaliza que: “[...] a minha concepção avaliação deve trabalhar as habilidades dos alunos e não pode se reduzir a provas e pesquisas escrita, deve ser abrangente. É necessário observar o aluno e acompanhá-lo ao longo do seu progresso formativo”.

E, para a entrevistada 2, os recursos baseiam-se na “[...] participação, assiduidade, responsabilidade, compromisso, construções feitas pelos alunos nas atividades e avaliações. Desenvolvimento de competências e habilidades requisitadas em diferentes disciplinas”. Nota-se a partir dessas falas que a avaliação não se restringe ao controle quantitativo da aprendizagem do aluno através de provas escritas. Dessa forma a avaliação formativa extrapola os modelos clássicos de avaliação e deve assim,

“[...] entre outros aspectos, favorecer a revisão das estratégias de ensino e eventuais ajustes nas atividades planejadas, servindo, igualmente, para que os alunos tomem consciência de seus progressos e dificuldades, contribuindo para que se tornem sujeitos plenos de suas aprendizagens” (ALAVARSE; GABROWSKI, 2013, p.18).

No entanto, a prova escrita enquanto instrumento de avaliação ainda é muito utilizada pelos professores, e no caso do CEDLC agrega-se à prova “[...] o conselho de classe que termina servindo de instrumento de avaliação” justifica E4, ou seja, ao final do ano letivo os resultados definem a progressão ou retenção do aluno na escola, enfatizando com isso a função somativa da avaliação (ALAVARSE; GABROWSKI, 2013).

Ao longo das entrevistas a dimensão da autoavaliação nos chamou a atenção e condensou as concepções sobre avaliação mencionadas pelos professores. Tal fato denota o

sentido que a avaliação da aprendizagem vem assumindo no processo escolar, de redirecionar o olhar avaliativo sobre o aluno e de redimensionar as práticas pedagógicas, como afirmam as entrevistadas:

Quando vejo que o resultado da avaliação que eu apliquei não corresponde ao esperado, primeiro faço uma auto avaliação como estratégia para reformular minha prática, e promovo uma recuperação paralela por meio de um outro instrumento, escrito ou através de seminários (ENTREVISTADA 1).

Vejo também que a auto avaliação das práticas pedagógicas empregadas pelos docentes, podem mudar o resultado final. A aprendizagem dos alunos depende das relações que eles estabelecem conosco também. E por vezes esquecemos de nos criticar. Serve também para analisarmos o fazer pedagógico processual ao longo do ano quando o professor avalia o que o aluno construiu ao longo do processo (ENTREVISTADA 2).

Ainda no quesito avaliação, vale dizer que a escola deveria se auto avaliar, no sentido de pensar o que a escola quer para o aluno que ela forma, discutir esses objetivos em conjunto. O fato disso não acontecer é vergonhoso (ENTREVISTADO 4).

A última fala apresenta o conceito de avaliação institucional no sentido de estabelecer uma cultura de autoavaliação na escola, a qual conduz à qualidade do ensino oferecido mediante reflexão de suas necessidades e potencialidades. Dessa maneira, a escola torna-se objeto da avaliação, como afirma Alavarse e Gabrowski (2013, p. 16):

[...] a **avaliação institucional** que toma a escola como objeto de avaliação, especialmente como se vislumbra em seu projeto político-pedagógico. Essa avaliação, ao incorporar resultados da avaliação da aprendizagem, volta-se, entre outras possibilidades, para a própria proposta curricular – e das atividades didáticas e pedagógicas daí decorrentes – organizadas para contribuir com o aprendizado de seus alunos. Por isso, deve ser desenvolvida com a participação de alunos, professores e equipes de gestão.

No que tange à avaliação externa, as narrativas detiveram-se nas críticas ao Ideb e Prova Brasil como cultura instituída para medir, comparar e ranquear os resultados dos alunos. Nesse prisma, a entrevistada 5 destaca que “[...] tudo se transforma numa corrida de números... temos que alcançar o Ideb para a escola ter dinheiro, para alimentar o ego dos professores e transformamos a escola num comércio”. A relação direta entre avaliação e taxas de rendimento têm assumido um papel problematizador perante a realidade da escola pública. Alavarse e Gabrowski (2013) defendem que a avaliação não deve seguir o modelo de desempenho de seus alunos em avaliações externas. Entendem que a escola deve “[...] procurar por outros aspectos, entre os quais se encontram as taxas de rendimento, que

compreendem as taxas de aprovação, reprovação e abandono apuradas ao final de cada período letivo”. (ALAVARSE e GABROWSKI, 2013, p.29).

Ao final desta etapa, que se deu na quarta unidade do cronograma escolar, foi proposto pelas orientadoras a realização de uma avaliação interdisciplinar seguindo o padrão do Enem. A atividade tinha por objetivo equivaler a avaliação da quarta unidade do Ensino Médio. No decorrer do processo, os professores organizaram-se por área de conhecimento para elaborarem questões interdisciplinares alicerçadas em temas contextualizados à realidade dos alunos. Inqueridos sobre a atividade, os entrevistados ressaltaram a importância e o significado desta para o contexto da época.

Quanto a avaliação proposta no final do curso, foi uma avaliação estruturada, pensada e trabalhosa. A concepção estudada foi muito importante, pois o material do Pacto orientava que as questões fossem contextualizadas às situações do cotidiano. As questões foram selecionadas pelas articuladoras. No ano seguinte a proposta de continuidade não se deu devido a discordância de alguns professores. Algo próximo se mostrou no terceiro ano, no final do ano letivo (ENTREVISTADO 4).

Em relação a prova promovida no curso para o professor foi mais trabalhosa porque necessitava que fizéssemos uma pesquisa sobre interdisciplinaridade do conteúdo trabalhado, mas para o aluno foi interessante porque ele vê esse mesmo conteúdo de maneira mais consistente. Acredita que a prova não teve continuidade na unidade, devido a gestão (ENTREVISTADA 3).

Sobre a avaliação interdisciplinar, achei a proposta muito boa, interessante para os alunos e professores. A ideia de seguir no ano posterior não se efetivou, porque alguns professores se negaram a ideia, e não houve uma coordenação que articulasse a proposta. No CEDLC as atividades que requerem maior unidade, são sempre complicadas (ENTREVISTADA 5).

De modo geral, as narrativas apresentadas aqui demonstram uma concepção de avaliação com foco nos processos ensino e aprendizagem, analisando suas nuances e particularidades. Ainda que utilizando instrumentos clássicos nos processos de ensino, como provas que levam a quantificar o conteúdo de cada disciplina, os professores utilizam de outros recursos para levantar informações que ajudam a diagnosticar suas habilidades e competências, por exemplo. Nota-se também a dificuldade em enfrentar os desafios propostos de inovação na metodologia e práticas pedagógicas, diante da postura insegura apresentada em suas diversas falas.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos esta pesquisa, buscamos realizar uma investigação que questionasse o papel do Estado na promoção de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do sistema de educação básica, garantindo o direito constitucional de acesso e permanência dos jovens nas escolas públicas brasileiras. Propusemo-nos analisar a importância dessas políticas no que diz respeito aos seus reflexos dentro do processo de formação dos jovens no caso do Ensino Médio. Verificamos a natureza das demandas históricas que produziram essas políticas, seu cunho social, direcionando a análise para o ponto de vista sobre a última etapa da educação básica, focando nos investimentos e nos programas de qualificação de professores que se tornaram mais evidentes nos últimos anos.

A partir dos anos 2000 houve uma expansão das taxas de matrícula para o Ensino Médio. No entanto, os dados mostraram uma queda, no ano de 2011, atribuída ao problema da evasão, ao abandono da escola e à taxa de reprovação, sendo tais fatos considerados como responsáveis pela intensificação da crise que o Ensino Médio enfrenta atualmente. Para entender os elementos que explicam tal crise, fez-se necessário analisar o contexto histórico que permeou as políticas públicas voltadas à educação básica do país nos últimos anos, apresentada no segundo capítulo deste trabalho. Tal abordagem proporcionou um maior entendimento do processo histórico que alicerçou a trajetória do Ensino Médio até os dias atuais. Destacamos a ausência de um projeto de democratização que edificasse uma real identidade para o Ensino Médio, o qual, ao longo do seu percurso histórico, esteve demarcado pelo sectarismo de políticas públicas que oscilaram entre os objetivos da formação propedêutica e da técnica profissionalizante.

Dentre as últimas políticas públicas voltadas à educação básica, destacam-se o FUNDEB, o PNE, as DCNEM e o Pacto, objeto que alicerçou nossos estudos nessa pesquisa. Analisamos as políticas antecedentes ao Pacto e mostramos que o mesmo representou, a partir de determinado momento, uma tentativa do MEC em superar os desafios enfrentados na atualidade, que decorreram do processo histórico da construção do Ensino Médio, onde a educação com qualidade dos jovens e a qualificação dos professores têm se mostrado contaminadas de problemas permanentes. Vimos como o Pacto teve o objetivo de promover a valorização da formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos através de um curso em 2014 com duração de dez meses. A proposta visou estimular os professores a rediscutirem suas práticas docentes e a refletirem sobre o currículo frente à formação humana integral presente nas DCNEM, que está em consonância com a LDB de 1996.

O foro da presente pesquisa foi permeado pela seguinte questão: em qual sentido a formação docente promovida pelo Pacto conduziu à resignificação das práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio do Colégio Estadual Dona Leonor Calmon? Diante desta questão, as ações de qualificação empreendidas pelo Pacto voltadas aos professores do citado colégio tornaram-se o objetivo geral da pesquisa realizada. Dessa forma, na presente seção das considerações finais, buscamos apresentar algumas inferências de modo a alcançar o objetivo proposto e responder às questões advindas do estudo.

No estado da Bahia o curso de formação foi ofertado para 18.611 participantes, numa parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e duas Universidades Federais no Estado. A pesquisa debruçou-se sobre as inquietudes advindas do processo de formação propiciado aos professores do Colégio Estadual Dona Leonor Calmon pelo Pacto. Diante das possibilidades apresentadas, procuramos ao longo do percurso investigativo prover de atenção os documentos analisados e levantar narrativas dos sujeitos da investigação em termos das manifestações, e a percepção dos mesmos quanto ao curso de formação. Tal medida nos proporcionou dimensionar os resultados do Pacto como política pública de qualificação do Ensino Médio proposta pelo MEC. Vale destacar que a perspectiva da pesquisadora enquanto orientadora integrante do processo de formação trouxe contribuições significativas para a análise do objeto de pesquisa.

Contudo, deparamo-nos com práticas corriqueiras comuns ao processo de implementação de políticas públicas na educação que dificultaram o processo de análise e o próprio enriquecimento da pesquisa, constituindo isto uma das dificuldades encontradas. Destacamos a falta de acesso aos relatórios da SEC no que tange à avaliação do Pacto nos anos de 2014 e 2015, bem como aos relatórios de avaliação realizados pelos professores do CEDLC na plataforma do SISMÉDIO ao final do curso. Tais relatórios nos permitiriam analisar as políticas desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia como desencadeadoras das ações de execução e desenvolvimento propostas pelo MEC para o Curso de Formação do Ensino Médio promovido pelo Pacto. Dessa maneira, ativemo-nos às atividades dos cadernos temáticos realizadas pelos professores ao longo do curso e às narrativas de cinco cursistas concedidas por meio de entrevistas.

Considerando os fatores conjunturais e estruturais que perfizeram o processo de formação promovido pelo Pacto, vale destacar o sucesso do curso no âmbito do CEDLC, salientando que os momentos vivenciados nas atividades propostas nos encontros fortaleceram o retorno semanal sistemático dos professores às reuniões pedagógicas. Essas reuniões reforçaram a importância da interação entre os colegas, compartilhando suas

vivências, o que promoveu discussões e planejamento de ações responsáveis pela ressignificação das práticas pedagógicas.

As atividades do curso foram sistematizadas em duas etapas, norteadas por quatro eixos temáticos, articulados a nove cadernos disponibilizados pelo MEC. Os cadernos apresentavam um material rico e diversificado, calcados numa base conceitual em consonância com as DCNEM e com a formação humana integral para os alunos do Ensino Médio. A trajetória formativa se deu em duas fases, a saber: a primeira centrada em temáticas sobre o jovem do Ensino Médio, o currículo e a formação continuada de professores como garantia de qualidade da prática pedagógica; e a segunda organizada por áreas de conhecimento, contemplando a atuação didática do professor dentro delas.

A pesquisa permitiu diagnosticar que na experiência do CEDLC a segunda etapa não foi devidamente explorada em função do pouco tempo ofertado para execução das atividades. Por consenso, os professores julgaram importante a necessidade do afastamento parcial de suas atividades para que o curso fosse implementado de maneira devida, pois os dez meses atribuídos às atividades contemplaram somente a primeira etapa e tornaram-se insuficientes frente à demanda de leitura e dedicação para apropriação das temáticas. Nessa perspectiva, outro fator que reitera tal reflexão baseia-se na (re)construção do PPP por meio das atividades desenvolvidas ao longo do curso. Conforme as narrativas dos professores, essa orientação não se efetivou na prática, apesar dos esforços das orientadoras.

Em termos práticos, o Pacto circunscreveu princípios filosóficos, políticos e sociológicos fundamentados na indissociabilidade entre educação e prática social, tal qual preconizado pelas DCNEM. A prática do contexto, gerado pelo arcabouço teórico presente nos quatro eixos que permearam as atividades do Pacto, trouxe algumas discussões sobre a proposta de desenvolvimento humano integral para os jovens, articulando o currículo do Ensino Médio às dimensões do mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Nessa perspectiva, as atividades direcionaram os professores às reflexões sobre suas práticas pedagógicas, cujas considerações basearam-se no mundo do trabalho e na pesquisa enquanto princípio educativo.

Desde o primeiro caderno do curso, nota-se a ênfase dada à concepção do trabalho em seu sentido ontológico e à utilização do currículo como mecanismo de implementação dos princípios pedagógicos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Inicialmente, as narrativas apresentadas pelos professores demonstraram a dificuldade na apropriação da primeira temática citada, por associá-la aos conflitos estabelecidos nas relações sociais ao longo da história do Brasil. Inferimos que a importância do tema se deve à conexão que a

educação tem realizado entre o trabalho e o processo de ensino-aprendizagem, engendrando os propósitos formativos na luta hegemônica de classes sociais dentro do capitalismo.

No que tange à ressignificação do currículo, as atividades desenvolvidas e as narrativas apresentadas foram exitosas e valiosas. Presente em dois cadernos da primeira etapa, o tema trabalhou as dimensões do currículo na perspectiva das DCNEM, mediante sua ressignificação enquanto concepção política, filosófica e metodológica, voltando-se para a integração curricular das áreas de conhecimento como estratégia para a realização de um ensino integrado. Nessa seara, as atividades desenvolvidas estiveram voltadas à contextualização e à interdisciplinaridade, de forma que o resultado desse processo de associação motivou a aplicá-las em toda a unidade escolar por meio do desenvolvimento de projetos bimestrais. Dessa maneira, o Pacto proporcionou uma zona de aproximação entre a teoria e a prática vivenciadas, o que, de acordo com os entrevistados, apresenta uma real intencionalidade no fazer pedagógico da Escola.

Ao final da primeira etapa, a temática desenvolveu-se em função do conceito de avaliação e do compromisso com o direito à aprendizagem. Foram apresentadas as concepções de avaliação externa, avaliação da aprendizagem e avaliação interna. As narrativas demonstram que as percepções dos professores estiveram pautadas no conceito da avaliação da aprendizagem e nos instrumentos utilizados para tal fim. Dentre esses, a prova escrita e a avaliação processual demarcaram lugar. Para além da avaliação dos alunos, um dado que chamou a atenção foi a autoavaliação enquanto instrumento de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Os professores questionaram suas práticas e indagaram sobre como estas poderiam favorecer de maneira positiva a metodologia e a didática a serem utilizadas. Nesse mesmo módulo foi desenvolvida a primeira prova interdisciplinar da unidade. As questões foram respondidas coletivamente pelos cursistas, que dissertaram sobre temas contextualizados ao cotidiano dos jovens.

As orientações dessa pesquisa permitiram destacar que determinados termos e conceitos utilizados nos cadernos denotam um sentido inusitado para alguns dos professores cursistas, o que configurou resistência às leituras e às discussões em certos momentos. Ainda que o curso promovido pelo Pacto representasse a ferramenta de qualificação do trabalho pedagógico, entendemos que o processo de “apropriação e entendimento” dos pressupostos teóricos alavancados se deu na constituição subjetiva e particular de cada professor. A garantia da ampla discussão significativa e de condições eficazes para tais apropriações parte, inicialmente, da relevância pessoal em julgar a qualificação como elemento essencial para a formação e aprendizado dos alunos.

Inferimos, ainda, a partir do depoimento dos professores, que as dificuldades vividas e apresentadas exprimem reflexos da implementação de uma política pública sem a participação efetiva de seus agentes perante um planejamento indubitável. Não se pode reduzir uma política educacional à apresentação de um cabedal teórico pré-formatado em documentos e atividades arrematadas pelos interesses políticos ideológicos.

No entanto, ainda assim, para que a proposta do Pacto seja contundente, faz-se necessária uma ressignificação conceitual no plano epistemológico do conhecimento pedagógico, mediante um processo gradativo de construção em tempos próprios. Essa verificação conclusiva concederia aos professores do CEDLC dados importantes para que discutissem mudanças no sentido de desenvolver novas propostas no que se refere às necessidades da comunidade escolar.

Para finalizar, as razões que nos conduziram à realização dos objetivos desta pesquisa se mostraram de maneira clara nas respostas dos entrevistados e nas percepções da pesquisadora ao analisar os documentos resultantes das atividades propostas pelos cadernos. De antemão, o Pacto no CEDLC apresentou resultados positivos, na medida em que promoveu a formação continuada dos professores mediante debates e discussões que os levaram à tomada de consciência das circunstâncias de produção de suas práticas pedagógicas. Essas discussões se deram na própria escola, o que favoreceu o acompanhamento coletivo de cada etapa. Por fim, destacamos a grata percepção de que os cursistas pretendiam de fato melhorar a qualidade do ensino em sua unidade escolar.

Esperamos que os resultados apresentados, aqui, auxiliem os professores do CEDLC a transporem barreiras em meio às dificuldades apresentadas para a compreensão e desenvolvimento das habilidades e competências atribuídas à docência, decorrentes das lacunas estabelecidas após o curso de formação. Ainda com o objetivo de contribuir para a melhoria do processo de ensino aprendizagem, sugerimos que os professores utilizem as percepções expostas nesta pesquisa como fonte de discussão para novas práticas pedagógicas e para a ressignificação do PPP da Escola.

Para finalizar nosso percurso, destacamos a importância do planejamento e da reflexão para a implementação das políticas públicas voltadas ao Ensino Médio com vistas à formação humana integral, o que é viabilizado pela colaboração entre as instâncias federal, estadual e municipal. Esperamos que outros pesquisadores se sintam incentivados a ampliar os estudos que aqui realizamos em prol do compromisso com a compreensão das condições democráticas necessárias para a implementação de políticas públicas educacionais que, assim como o Pacto,

tenham em vista a garantia dos direitos individuais e coletivos à aprendizagem e ao desenvolvimento que constituem a educação humana integral.

## REFERÊNCIAS

A CRISE DO ENSINO MÉDIO: o problema do currículo. Realização de Univesp TV. São Paulo: Univesp TV, 2012. (17 min.), son, color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=487vXXnD4J4>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

ALAVARSE, Ocimar; GABROWSKI, Gabriel. **Formação de professores do ensino médio: Etapa I – Caderno VI – Pacto Nacional pelo Ensino Médio**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

ALVES, T.; PINTO, J.M.R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. Apud MACHADO, Gilvan Luiz Costa. O Ensino Médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p.185-210, jan./abr. 2013. Disponível em:<<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 30 jul. 2015.p. 187

ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BAHIA. **Pacto ensino médio – Bahia**: proposta de trabalho estadual – documento orientador. Salvador: Secretaria Estadual da Educação, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3ª edição. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. Diário Oficial, Brasília, DF, 24 de fev de 1891. Disponível em : <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)> . Acesso em 24 jun. 2017.

BRASIL. A Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm). Acesso em 10 jul. 2016.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946 (DE 18 DE SETEMBRO DE 1946). Diário Oficial, Brasília, DF 19 de set de 1946, P. 1. Disponível em : < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em: 24 de jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 29 nov 1968, - Seção 1 Página 10369. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em 25 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF - 12 ago 1971, Seção 1 Página 6377. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em 30 de jun. 2017

BRASIL. Lei nº 7.044/1982 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 de out. de 1982, p.19539. Disponível em : < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044impressao.htm)>. Acesso em 12 jul. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário oficial da União, 191-A, Brasília, DF, 05 out. 1988, p.1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 09 jul. 2016. Acesso em: 31 jan. 2018

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Brasil. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2018

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de Abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997. Diário Oficial da União, Seção 1, 18 abr. 1997, p. 7760. Disponível em : < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm)>. Acesso em 10 jul. 2016.

BRASIL. Parecer nº 15, de 01 de janeiro de 1998. Regulamenta o parágrafo 2 do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, Brasília, DF, 25 jan. 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 08 ago. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 26 de janeiro de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial, Brasília, DF, 05 jan. 1998(a). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2015.

BRASIL. Inep. Enem. Relatório pedagógico 2001. Brasília, 2001. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+Relat%C3%B3rio+Pedag%C3%B3gico+2001/9dba4bbd-9b76-4d81-97b7-f6ded09bb454?version=1.2>> Acesso em: 02 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 1.403, de 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

BRASIL. Decreto 5.154/04, de 23 de Julho de 2004. Regulamenta o par. 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 26 jul. 2004. p. 18. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (2005). Resolução nº 01, de 3 de janeiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio às disposições do Decreto Nº 5.154/2004. Diário Oficial, Brasília, DF, 11 de mar. 2005. Seção 1, p. 9.



Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2015.

BRASIL. Lei 12. 061, de 27 out. 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público, Diário Oficial de Brasília, DF, 25 out. 2009. p. 1. 2009(a). Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112061.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112061.htm)> Acesso em : 31 jan. 2017.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59 de 11 nov. 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário oficial de Brasília, DF, 12 nov. 2009, p. 8. 2009(b). Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)> Acesso em: 31 jan. 2017

Brasil. Ministério da educação. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano. 2009(c). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&Itemid=30192) [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 31 jan. 2018.

BRASIL .Ministério da Educação. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica Coordenação Geral de Ensino Médio. Programa Ensino Médio inovador documento orientador. 2011. Disponível em:< [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192)> Acesso em: 07 de jun de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília. 2013(a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em : 25 de ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.140, de 22 de janeiro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas Diretrizes Gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Ensino Médio Público, nas Redes Estaduais e Distrital de Educação. Diário Oficial da União Brasília, DF, 9 jan. 2013(b). Disponível em: <[http:// pesquisa. in. gov. br /imprensa /servlet /INPDFViewer? jornal=1&pagina=24&data =25/11/2013&captchafield= firistAccess](http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=24&data=25/11/2013&captchafield=firistAccess)>. Acesso em: 08 ago. 2015.

BRASIL. Resolução nº 51, de 11 de dezembro de 2013. Estabelece critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Diário Oficial, Brasília, DF, 13 dez 2013(c), Seção 1, págs 113 a 116. Disponível em:

<[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000051&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2013&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000051&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC)>. Acesso em: 19 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014(a). Diário Oficial, Brasília, DF, 26 jun 2014. Seção 1, p.1 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970publicacaooriginal-144468-l.html>> Acesso em 29 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto pelo Ensino Médio. Documento orientador das ações de formação em 2014(b). Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/documento\\_orientador.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/documento_orientador.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2015.

BRASIL. Portal Brasil. 2017. Ensino Médio inovador receberá adesão de escolas. 2014(c). Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/01/ensino-medio-inovador-recebera-adesao-de-escolas>>. Acesso em 24 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2005 Brasília, 2014(d). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699por.pdf>>. Acesso em: 20 ago 2017.

BRASIL. Lei nº 8 752/2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. 2016(a). Diário Oficial, Brasília, DF, 10 maio 2016. p. 5. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato\\_2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2015-2018/2016/decreto/d8752.htm)> Acesso em: 20 de jun de 2017

BRASIL. Senado Federal. Medida Provisória nº 746, de 22 set. 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário oficial da União. Brasília, DF, 22 set. 2016. Seção 1, p.1. 2016(b). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category\\_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 02 set. 2017.

BRASIL. Inep. Ministro aponta aumento do número de vagas do Sisu. 2016(c). Disponível em <- [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/ministro-aponta-aumento-do-numero-de-vagas-do-sisu/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/ministro-aponta-aumento-do-numero-de-vagas-do-sisu/21206)>. Acesso em 02 set. 2017

BRASIL. Ministério da Educação - Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Brasília, 2016(d). Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em : 20 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundeb. Brasília, 2017(a). Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>>. Acesso em : 20 ago 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20

de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017(b). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017, Seção 1, p. 1. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em 02 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Escola Aberta. 2017(c). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal?id=16738>> . Acesso em 01 de set. 2017.

BRASIL. Inep. Censo escolar da educação básica. Notas estatísticas. Brasília, DF. 2017(d). Disponível em: < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)> Acesso em: 31 jan. 2017.

BRASIL. Capes. O que é a UAB. 2017(e). Disponível em:< <http://capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>> Acesso em 20 nov. 2017.

BRASIL. Reuni. Reestruturação e expansão das universidades federais. 2017(f). Disponível em:< <http://reuni.mec.gov.br/>> Acesso em 20 nov. 2017.

BRASIL. Capes. Plano nacional de formação de professores da educação básica. Parfor. 2017(g). Disponível em:< <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>> Acesso em 20 nov. 2017.

BRASIL. Capes, programa de Consolidação das licenciaturas. Prodocência. 2017(h). Disponível em:< <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>> Acesso em 20 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da educação. Programa de incentivo a formação continuada de professores do Ensino Médio. 2017(i). Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13609-programa-de-incentivo-a-formacao-continuada-de-professores-do-ensino-medio.>> Acesso em 20 nov. 2017.

CARRANO, Paulo et al. **Formação de professores do ensino médio: Etapa I – Caderno II – Pacto Nacional pelo Ensino Médio**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CASTANHA, A.P., O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira da História da Educação**. v.6 - n.1 p. 169-195, jan./abr. 2006. Disponível em: < <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/162/171> > Acesso em : 07 maio. 2017.

COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral. Carlos Lacerda e o projeto de educação nacional. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 1999. Goiânia. **Anais...** Disponível em : <UNESA<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-e-co-autorais-eixo01.htm>>. Acesso em 20 jun. 2016.

DALLABRIDA, N. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.  
Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520/>>  
Acesso em : 23 maio 2017.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Série Pesquisa, v. 6. Brasília, 4. ed. Liber Livro, 2012.

FERRETTI, Celso João; ARAUJO, Ronaldo Lima; LIMA FILHO, Domingos Leite.  
**Formação de Professores do Ensino Médio**: Etapa I – Caderno V – Pacto Nacional pelo Ensino Médio. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2013. 54. ed.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto nº 5.154/2004**: um debate no contexto controverso da democracia restrita. São Paulo: Cortez, 2004.

GARCIA, S. R. O. Os sujeitos do Ensino Médio e a formação humana integral nas diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio. In: **I Seminário Nacional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Curitiba. 2013. Transcrição feita pelo Observatório do Ensino Médio da UFPR. Disponível em: <<http://goo.gl/6D772R>>. Acesso em 17 de jul de 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODE, William J. HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. Tradução de Carolina Martuscelli Bori. 6. ed. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1977.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, Papirus, Fapesb, São Paulo, vol.41, n.144, p. 752 -769, Dez.2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

KRAWCZYK, N. **Sociologia do Ensino Médio** Crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo. Cortez Editora. 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de segundo grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo, Cortez, 1988.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. Brasília, Inep. 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010 . Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em : 29 maio 2017.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS. Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica 1**. 5. ed. São Paulo, Atlas 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Gilvan Luiz Costa. O Ensino Médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p.185-210, jan./abr. 2013. Disponível em:<<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal et al. **Formação de professores do Ensino Médio: Etapa I – Caderno I – Pacto Nacional pelo Ensino Médio**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan. /abr. 2012. Disponível em:<<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Metas. 2017. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio>>. Acesso em : 10 jul. 2017.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000.

MATRICULAS E INFRAESTRUTURA. 2014. Colégio Estadual Dona Leonor Calmon. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola>>. Acesso em: 02 set. 2017

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>> Acesso em : 18 jun. 2017.

RAMOS, Marise Nogueira; FREITAS, Denise; PIERSON, Alice Helena Campos. **Formação de professores do Ensino Médio: Etapa I – Caderno IV – Pacto Nacional pelo Ensino Médio**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SERRÃO, Patricia. Entenda o que diz a proposta de Reforma do Ensino Médio. Empresa Brasileira de Comunicação. 2016. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2016/10/entenda-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

SIMÕES, Carlos Artexes; SILVA, Monica Ribeiro. **Formação de professores do ensino médio: Etapa I – Caderno III – Pacto Nacional pelo Ensino Médio**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007. Disponível em : <[http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34829418/o\\_estudo\\_de\\_caso\\_como\\_mo](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34829418/o_estudo_de_caso_como_mo)>

dalidade\_de\_pesquisa.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1498876033&Signature=Lg7qlv7SvuHHKZZiGlle72RW0o%3D&response-content-. Acesso em: 29 ago. 2017.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

**APÊNDICE I – Roteiro de entrevistas com professores do Colégio Estadual Dona Leonor Calmon, cursistas do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.**

**1ª ETAPA - QUESTÕES RELATIVAS AS PERCEPÇÕES GERAIS DO CURSO**

1. Qual o seu nome, tempo de trabalho na escola e ou no serviço público, e a disciplina que ensina especificando a carga horária.
2. Em sua concepção quais os desafios que você acredita que o Ensino Médio enfrenta hoje em dia?
3. O que o Pacto representou enquanto política de valorização do Ensino Médio?
4. quais suas considerações em relação ao local de formação do Pacto?
5. E em relação ao tempo voltado à formação, você considerou adequado?
6. O Pacto orientava um tempo individual de estudos, como você organizava seu tempo?
7. Em relação aos encontros coletivos você os considerou construtivos? em qual medida?
8. O Pacto era dividido em duas etapas com cadernos temáticos. Você teve conhecimento dos cadernos da segunda etapa do curso?
9. De maneira geral, qual a sua avaliação em relação ao curso?

**2ª ETAPA - QUESTÕES RELATIVAS AO EIXOS TEMÁTICOS**

1 - A primeira questão diz respeito à formação dos alunos do EM e a universalização deste segmento no Brasil. Como você concebe a formação humana integral para os alunos do EM baseados nos princípios das DCNEM? Esses princípios foram de fato assimilados por você? e de que forma você os aplicou em sua prática? Qual a sua visão em relação aos dados sobre o perfil dos estudantes secundaristas, fornecidos pelo AVALIE e pelo PAIP, o quanto estes contribuem para a reflexão sobre o atendimento oferecido nas escolas e permanência dos alunos no EM?

2- A segunda questão estrutural baseia-se na resignificação do currículo enquanto concepção política, filosófica e metodológica no processo de ensino e aprendizagem. Quais suas concepções sobre currículo, enquanto base de um conjunto de componentes substanciados

num eixo comum, composto pelas dimensões do trabalho, cidadania, tecnologia, e cultura? E quais relações existem com o que você leciona em sala? Dentre as práticas pedagógicas utilizadas por você, quais estão apoiadas em princípios de contextualização, interdisciplinaridade e competência.

3 - A terceira questão basilar apoia-se na investigação acerca dos fundamentos da integração das áreas de conhecimento e as estratégias utilizadas para um ensino integrado. Como você concebe as áreas de conhecimento na organização curricular? Como é sua relação entre a totalidade e as particularidades inerentes aos elementos que compõem os campos da natureza e que são específicos a sua disciplina escolar? Em que dimensão a concepção do trabalho enquanto princípio educativo e a pesquisa como fundamento pedagógico representam estratégias para uma aprendizagem significativa.

4- A quarta questão permeia o conceito de avaliação e o compromisso com o direito à aprendizagem dos alunos. Como você e seus colegas tem utilizado a avaliação da aprendizagem como instrumento de apoio à reformulação do planejamento pedagógico? Quais instrumentos e procedimentos você tem utilizado como critérios para atribuição de notas ou conceitos de aprovação?



## ANEXO A

	<b>PACTO ENSINO MÉDIO</b>
	<b>PLANO DE TRABALHO DO PROFESSOR ORIENTADOR</b>
	<b>EIXO TEMÁTICO I – A ESCOLA E OS SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR PARA O REDIMENSIONAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>

**Objetivo:** Resgatar a identidade da escola e dos sujeitos do Ensino Médio, visando o redimensionamento da prática pedagógica

<b>Período</b>	<b>Ações</b>	<b>Estratégia/metodologia</b>	<b>Recursos</b>	<b>Resultados Esperados</b>
.	Organizar Horários e ACs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião com orientadores do pacto para análise e discussão de horários dos professores para formar grupos de trabalho.</li> <li>- Coleta de materiais e preparação dos mesmos para realização do AC ( planilha PAIP, PPP, cronograma, fichas de frequência e etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- notebook, pen drive, impressora, papeis.</li> <li>-Slide apresentação do curso</li> <li>- Portal AVALIE</li> <li>- Planilha do PAIP</li> <li>- Cronograma do curso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparo de horários e matérias necessários para realização do AC.</li> <li>-Tomar conhecimento do que trata os cadernos 1 e 2</li> </ul>
	Estudo Individual	- Leitura do caderno 1 e 2	- Caderno1 e 2	- Leitura dos cadernos

2º encontro de AC	<p>Apresentação geral do curso.</p> <p>Perfil da escola e validação do diagnóstico realizado pelo PAIP.</p> <p>A atividades do módulo</p> <p>Análise do PPP.</p>	<p>- Apresentação da Proposta geral do Curso, cronograma e material de estudo.</p> <p>- Apresentação dos dados do AVALIE (geral e da escola) Construção do Perfil do estudante de sua escola.</p> <p>- Análise da avaliação diagnóstica e dos rendimentos dos estudantes nas avaliações externas partindo do Perfil da escola (Apresentação da Planilha da U.E. – PAIP)Consulta ao PPP da Unidade Escolar e confrontar os dados do perfil do aluno com os dados do AVALIE (Revista Contextual – Portal).</p> <p>– Elaboração de uma agenda de revisitação do PPP(definição de um cronograma de atividades).</p>	<p>-PPP da Unidade Escolar</p> <p>-Plano de curso</p> <p>- Documento orientador para construção do PPP SEC/BA (Portal da SEC)</p>	<p>– Dados sistematizados do perfil da Unidade Escolar analisado pelo professor cursista confrontado com os dados do AVALIE e PAIP.Agenda de revisitação do PPP elaborada</p> <p>– - “Organização Escolar”, “Estrutura Organizacional ” e Estrutura Física da Unidade Escolar”</p>
	<p>Orientação para realização de momento específico do professor na gestão da sua prática pedagógica.</p> <p>Proposta: planejamento semanal específico de cada componente curricular numa perspectiva de integração.</p>			
	Estudo Individual	- leitura do caderno 2	- Caderno 2	<p>-Resposta e sistematização das atividades do caderno 2.</p> <p>-Construção de</p>

				questionário para perfil do aluno.
3º encontro de AC	Organização feira de ciências. Conclusão da atividade do caderno 2. - discussão do caderno 1,	- Discussão coletiva sobre o perfil do aluno. Tabulação dos dados do questionário perfil do aluno. - atividades caderno 2	- questionários aplicados aos alunos da Unidade Escolar	- perfil do aluno.
	Orientação para realização do momento específico do professor na gestão da sua prática pedagógica. Proposta: planejamento semanal e conhecimento do espaço WEB.			
	Estudo Individual	Leitura do caderno 1	Portal da SEC.	Leitura realizada
4º encontro de AC	-Conclusão das atividades dos cadernos 1 e 2. Reconstrução do PPP.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Formação de grupos para reformulação do PPP .</li> </ul> -Leitura dos documentos norteadores da construção do PPP postados no Portal da SEC., no link “Documentos”. <ul style="list-style-type: none"> <li>– Assistir a videoconferência da profa. Ilma Passos sobre PPP - IAT.</li> </ul>	- PPP da Unidade Escolar <ul style="list-style-type: none"> <li>– Plano de curso da Escola</li> <li>– Documento orientador para construção do PPP SEC/BA (Portal da SEC)</li> <li>– Site SEC</li> </ul>	Versão preliminar do texto reformulado.
	Orientação para realização de momento específico do professor na gestão da sua prática pedagógica. Proposta: planejamento semanal			
	Estudo Individual	- leituras de documentos e PPP e reconstrução do PPP.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– PPP da Unidade Escolar.</li> <li>– data show.</li> <li>– Computado.r</li> <li>– slides.</li> </ul>	Material elaborado.

	Plenária para apresentação do PPP “reformulado” Versão preliminar			
5º encontro de AC	Divulgação do PPP na comunidade escolar e local .	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Definição de estratégias e execução de atividades para divulgação do PPP.</li> <li>– Planejamento do Seminário de Avaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Rádio local e material de divulgação no interior da Unidade Escolar</li> </ul>	- PPP divulgado.
	Orientação para realização de momento específico do professor na gestão da sua prática pedagógica. Proposta: planejamento semanal e avaliação.			
	Estudo Individual	- Leitura sobre avaliação da aprendizagem e Recuperação Paralela , refletindo estratégias pedagógicas para recuperação da aprendizagem dos estudantes.	- Portal da SEC.	- Leitura Realizada.
6º encontro AC				
7º encontro de AC	Leitura do caderno 1 e reflexão ( leitura prévia)	Os professores deverão se reunir em grupos (GT), apresentar os desafios que permanecem para o Ensino Médio na realidade brasileira e levantar possibilidades que superem estes desafios.		
	Orientação para realização de momento específico do professor na gestão da sua prática pedagógica. Proposta: planejamento semanal e avaliação.			
Estudo Individual				

8º encontro de AC		Ação e Reflexão do Caderno 1 – realização das atividades		
	Orientação para realização de momento específico do professor na gestão da sua prática pedagógica. Proposta: planejamento semanal e avaliação.			
Estudo Individual				
9º encontro de AC		Criação de um mural (banner) para ser divulgado na Unidade Escolar com as seguintes temáticas: - A escola que temos; - A escola para a formação humana integral.		
	Orientação para realização de momento específico do professor na gestão da sua prática pedagógica. Proposta: planejamento semanal e avaliação.			
Estudo Individual				
10º encontro de AC		Atividade de preparação: Apresentar como culminância da Construção do perfil das juventudes, através das linguagens artísticas (Utilizar as idéias dos Programas Estruturantes como por exemplo: AVE, FACE, TAL, EPA, PROVE e ENCANTE.)		
Orientação para realização de momento específico do professor na gestão da sua prática pedagógica. Proposta: planejamento semanal e avaliação.				
Estudo Individual				
11º encontro de		Organizar em grupos para revisar os itens do PPP.  Os itens são:  Justificativa		

AC		Visão/ Missão/Objetivos e Metas Princípios Educativos		
	<p>Orientação para realização de momento específico do professor na gestão da sua prática pedagógica.</p> <p>Proposta: planejamento semanal e avaliação.</p>			
12º encontro de AC				
	<p>Orientação para realização de momento específico do professor na gestão da sua prática pedagógica.</p> <p>Proposta: planejamento semanal e avaliação.</p>			

## ANEXO B – ATIVIDADE 1

### Trabalho de grupo a partir da atividade Reflexão e ação (Caderno 1, Tópico 1, pág. 26)

**ATIVIDADE:** A partir da reconstrução histórica aqui apresentada, identifique os desafios que permanecem para o Ensino Médio na realidade brasileira e levantem possibilidades de explicação para eles.

DESAFIOS	POSSIBILIDADES DE EXPLICAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Falta de estrutura e materiais adequados</li> <li>● Apropriação das leis educacionais para destinação e uso das verbas</li> <li>● Desinteresse e falta de compromisso dos alunos com a educação.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Priorização do trabalho pelo estudante</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ingresso dos alunos do EM sem as competências básicas do Ensino Fundamental</li> <li>● Falta de implementação de políticas públicas para melhoria da educação, tornando a escola pública de qualidade</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Desvalorização do profissional de educação</li> <li>● Elitização da educação de qualidade</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Acessibilidade e permanência dos estudantes</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Implantação de práticas políticas que considerem o estudante de forma integral em suas múltiplas faces</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Falta de direcionamento adequado dos investimentos para material e infra-estrutura</li> <li>● Falta de conhecimento das leis e desburocratização no uso e destinação das verbas escolares</li> <li>● Falta de apoio da família e de algumas organizações de bairro, drogas e violência</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Necessidade socioeconômica e de sobrevivência</li> <li>● Deficiência na construção destes conhecimentos no Ensino Fundamental</li> <li>● Falta de planejamento dos órgãos responsáveis para executar as políticas públicas e aplicar investimentos e recursos de forma devida na educação.</li> <li>● A escola pública no contexto histórico atendia a elite, por esta razão era de qualidade, porém no contexto atual houve a inversão destes valores</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Falta de políticas públicas de forma intencional para manter as coisas como sempre foram</li> <li>● Para atender as necessidades políticas e econômicas dos diversos momentos históricos</li> <li>● Em razão da situação socioeconômica destes estudantes, existe a</li> </ul>

<hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Oferecer as condições suficientes e necessárias para a gestão do pedagógico com autonomia nas UE's</li> <li>● Oferecer as condições de acesso e permanência dos jovens no EM no tempo certo</li> <li>● Construção da identidade do EM</li> <li>● Resgatar a autoestima dos alunos e do professor</li> <li>● Despertar o senso crítico do aluno</li> <li>● Modelos e mudanças na avaliação visando uma melhor formação para o futuro</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Evasão escolar, dificuldades de permanência ligadas à questões sociais</li> <li>● Melhoria do nível de proficiência nas disciplinas básicas dos alunos do EM</li> <li>● Falta de material adequado</li> <li>● Desinteresse do aluno</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Infraestrutura inadequada, carência de recursos humanos, falta de apoio psicopedagógico</li> <li>● Falta de recursos tecnológicos e pedagógicos</li> <li>● Defasagem de aprendizagem</li> <li>● Burocratização</li> <li>● Desvalorização do profissional da educação</li> <li>● Abandono escolar</li> </ul>	<p>necessidade de abandonar os estudos para trabalhar se manter e manter a família</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Garantir o financiamento e a autonomia gerencial dos recursos pela UE's a partir do PPP revisado anualmente</li> <li>● Garantir a expansão da matrícula associada aos diagnósticos socioeconômicos que nortearão os programas de incentivo à permanência com aportes financeiros e estruturais</li> <li>● Superar o discurso do EM como fase revisora do EF ou preparatório para o ES, dotando-o de identidade própria, com objetivos autônomos e auto-determinados</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Investimentos em políticas públicas para educação, dedicação exclusiva do professor com remuneração adequada</li> <li>● Compreender o que é cidadania na sua acepção mais profunda</li> <li>● Discutir conceitos de avaliação e adequar conteúdos</li> <li>● Políticas públicas para permanência no EM (bolsas de estudo).</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Levantamento de situações particulares para encaminhar aos órgãos competentes visando uma provável solução</li> <li>● Mecanismos que garantam a efetivação e fiscalização da implementação dos projetos do EM</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Falta de investimento e planejamento para execução de melhorias nas unidades escolares</li> <li>● Concurso público para preenchimento das vagas remanescentes</li> <li>● Gestão comprometida e qualificada</li> <li>● Mudança no currículo do EM</li> <li>● Programas de incentivo e de permanência no EM</li> </ul>
--	---



## ANEXO C

### PACTO ENSINO MÉDIO – Bahia

#### Questionário – Perfil do Estudante/ Comunidade

Caro Estudante,

O presente questionário foi elaborado utilizando como base, algumas questões do AVALIE, questões do SGE e demais questões, elaboradas por professores da rede estadual de ensino da Bahia, para que possamos conhecer melhor as características do estudante do Ensino Médio, da sua escola e da sua comunidade. Por isso a sua participação é de extrema importância!

As suas repostas servirão de referência para a elaboração do perfil dos estudantes da rede estadual de ensino da Bahia. Este perfil estará compondo o Projeto Político Pedagógico da escola e subsidiará práticas pedagógicas direcionadas ao contexto e anseios dos estudantes, poderão orientar os seus professores, os gestores da sua escola e a própria Secretaria de Educação na busca pela melhoria das aprendizagens significativas e com foco na formação humana integral. Portanto, ao respondê-lo, procure deixar clara a sua percepção e a sua opinião sobre as questões elaboradas. **Assinale apenas uma alternativa por questão. E marque na folha de resposta.**

Seja o ator principal da sua escola, deixe sua marca.

#### 1. Qual é o seu sexo?

- A) Feminino.
- B) Masculino.

#### 2. Como você se considera?

- A) Amarelo(a).
- B) Branco(a).
- C) Indígena.
- D) Pardo(a).
- E) Preto(a).

#### 3. Em que ano você Nasceu?

--	--	--	--

#### 4. Até que série sua mãe ou a responsável por você estudou?

- A) Nunca estudou.
- B) Entre o 1º e o 5º ano do Ensino Fundamental.
- C) Entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental.
- D) Entre o 1º e o 3º ano do Ensino Médio.
- E) Até a Faculdade (Ensino Superior).
- F) Não sei.

#### 5. Até que série seu pai ou o responsável por você estudou?

- A) Nunca estudou.
- B) Entre o 1º e o 5º ano do Ensino Fundamental.

- C) Entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental.  
 D) Entre o 1º e o 3º ano do Ensino Médio.  
 E) Até a Faculdade (Ensino Superior).  
 F) Não sei.

<b>Sobre a sua residência:</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>6. Há asfaltamento na sua rua?</b>	(A)	(B)
<b>7. Há energia elétrica?</b>	(A)	(B)
<b>8. Há água na torneira?</b>	(A)	(B)
<b>9. Há coleta de lixo na sua rua?</b>	(A)	(B)
<b>10. Há algum familiar que recebe Bolsa Família na sua casa?</b>	(A)	(B)
<b>11. Há empregada doméstica ou faxineira?</b>	(A)	(B)

**Quanto dos seguintes itens você possui em casa?**

	<b>Nenhum</b>	<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3 ou mais.</b>
<b>12. Banheiro.</b>	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>13. Rádio.</b>	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>14. Geladeira.</b>	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>15. TV em cores.</b>	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>16. Máquina de lavar roupa.</b>	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>17. Aparelho de DVD.</b>	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>18. Automóvel (carro/moto).</b>	(A)	(B)	(C)	(D)

<b>Além disso, na sua casa tem:</b>	<b>Sim.</b>	<b>Não.</b>
<b>19. Jornal de notícias diariamente.</b>	(A)	(B)
<b>20. Revistas de informação geral (Veja, Isto É, etc).</b>	(A)	(B)
<b>21. Dicionário.</b>	(A)	(B)

**2. Marque as opções de leitura que você mais gosta de realizar. (Assinale uma ou mais opções)**

- A) Livros de literatura.  
 B) Jornais.  
 C) Revista em quadrinhos.  
 D) Revistas de informação geral - Isto É, Época, Veja, etc.  
 E) Revista de variedades. – Contigo, Caras, Atrevida, etc.  
 F) Revistas científicas.  
 G) Textos religiosos.  
 H) Informativos em *sites* de pesquisa, em *blogs* e redes sociais.  
 I) Não realiza leituras.

**23. Com que frequência você realiza leitura extraescolar, ou seja, leituras não relacionadas com suas atividades escolares?**

- A) Diariamente.  
 B) Semanalmente.  
 C) Raramente.  
 D) Nunca.

**24. Quando você concluir o Ensino Médio, você gostaria de:**

- A) Entrar para uma faculdade/universidade pública.  
 B) Entrar para uma faculdade/universidade privada.  
 C) Fazer um curso de especialização ou profissionalizante em alguma instituição pública.  
 D) Fazer um curso de especialização ou profissionalizante em alguma instituição privada.  
 E) Não planejo continuar estudando.  
 F) Ainda não decidi.

**25. Você tem computador em casa?**

- A) Sim, com acesso à internet.  
 B) Sim, mas sem acesso à internet.  
 C) Não.

**26. Para quais atividades abaixo você faz uso do computador?**

- A) Uso apenas para digitar trabalhos escolares.  
 B) Uso para fazer pesquisas e estudos complementares.  
 C) Uso para acessar redes sociais e sites de relacionamento.  
 D) Uso para lazer e diversão ou jogos.  
 E) Uso para atendimento a atividades remuneradas.  
 F) Não utilizo computador.

**27. Com que frequência, em média, você acessa a Internet?**

- A) 1 dia por semana.  
 B) De 1 a 3 dias por semana.  
 C) De 3 a 5 dias por semana.  
 D) Diariamente.  
 E) Não acesso a internet.

**28. Você já exerceu ou exerce, hoje, alguma atividade remunerada (atividade com pagamento)?**

- A) Sim.  
 B) Sim, mas atualmente não estou trabalhando.  
 C) Nunca trabalhei.  
 D) Nunca trabalhei, mas estou procurando trabalho.

**Responda as afirmações abaixo:**

	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>29.</b> Sempre faço os meus deveres de casa.	(A)	(B)
<b>30.</b> Quando faço os meus deveres de casa, sempre tento terminar o mais rápido possível.	(A)	(B)
<b>31.</b> Sempre deixo para estudar na véspera das provas.	(A)	(B)
<b>32.</b> Gosto de rever em casa a matéria que os professores passam em sala de aula.	(A)	(B)
<b>33.</b> Sempre faço os meus deveres de casa sozinho.	(A)	(B)
<b>34.</b> Nunca levo atividades extraclases para casa.	(A)	(B)
<b>35.</b> Não aprendo nada com os deveres de casa que os professores nos passam.	(A)	(B)
<b>36.</b> Não tenho tempo para estudar fora da escola.	(A)	(B)

**Indique em que medida você considera importante:**

	<b>Pouco importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Muito importante</b>
<b>37.</b> Levar atividades extraclasse para casa.	(A)	(B)	(C)
<b>38.</b> Estudar mais para tirar notas melhores.	(A)	(B)	(C)
<b>39.</b> Estudar diariamente.	(A)	(B)	(C)
<b>40.</b> Rever em casa os assuntos que os professores passam.	(A)	(B)	(C)

**41. Qual o tempo que você destina ao estudo fora da escola?**

- A) Menos de três horas por semana.  
 B) 3 a 5 horas por semana.  
 C) 6 a 8 horas por semana.  
 D) 9 a 11 horas por semana.  
 E) 12 a 15 horas por semana.  
 F) Mais de 15 horas por semana.  
 G) Não tenho tempo de estudar fora da escola.

**42. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?**

- A) Sim.

B) Não.

**43. Em média, quantas vezes por semana você frequentou a escola neste ano letivo?**

- A) Menos de 2 dias por semana.  
 B) De 3 a 4 dias por semana.  
 C) 5 dias por semana.

**44. Em média, quantas aulas por dia você assiste na escola?**

- A) De 1 a 2.  
 B) De 3 a 4.  
 C) Todas.  
 D) Nenhuma.

Com que frequência seus pais, responsáveis por você...	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
45. Conversam sobre o que acontece na escola?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
46. Cobram se você fez o dever de casa?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
47. Acompanham a sua frequência à escola?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
48. Acompanham o seu desempenho escolar?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Como você percebe as relações abaixo, na sua escola?	Muito conflituosa	Conflituosa	Indiferente	Amistosa	Muito amistosa
49. Relação professores/estudantes.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
50. Relação estudantes/estudantes.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
51. Relação professores/gestores.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
52. Relação professores/professores.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
53. Relação estudantes/gestores.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
54. Relação estudantes/funcionários.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

Em relação às aulas, quais as suas impressões sobre a atuação do professor quanto a:	Muito ruim	Ruim	Regular	Bom	Muito bom
55. Discussão dos conteúdos de aprendizagem com os estudantes.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
56. Domínio do conteúdo nas disciplinas ministradas pelos professores.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
57. Capacidade dos professores relacionarem os conteúdos das matérias com assuntos do cotidiano.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

Em relação às aulas, com que frequência os professores realizam as seguintes atividades:	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Sempre
58. Propõem aulas com uso de vídeos sobre os assuntos estudados.	(A)	(B)	(C)	(D)
59. Propõem aulas com o livro didático ou apostila.	(A)	(B)	(C)	(D)
60. Propõem aulas com o uso do computador.	(A)	(B)	(C)	(D)
61. Propõem aulas com o uso do Monitor Educacional (TV PENDRIVE).	(A)	(B)	(C)	(D)
62. Discutem resultados das avaliações com os estudantes.	(A)	(B)	(C)	(D)
63. Disponibilizam-se para atender às dúvidas dos estudantes.	(A)	(B)	(C)	(D)
64. Passam atividades para casa.	(A)	(B)	(C)	(D)
65. Fazem as correções das atividades para casa.	(A)	(B)	(C)	(D)

<b>Responda o quanto você concorda ou discorda com as afirmações abaixo:</b>	<b>Concordo totalmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo totalmente</b>
<b>66.</b> Tenho participado de coisas interessantes na escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>67.</b> Acho que vale a pena estudar nesta escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>68.</b> Estou sempre aprendendo coisas novas nesta escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>69.</b> Sinto-me em segurança nesta escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>70.</b> Acho a escola limpa e bem cuidada.	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>71.</b> O prédio da escola é muito bom.	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>72.</b> Eu me dou bem com todos nesta escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>73.</b> Eu gosto de estar com meus colegas.	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>74.</b> Na escola todos se tratam com respeito.	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>75.</b> A escola promove festas e eventos em que todos participam.	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>76.</b> Sinto que sou valorizado nesta escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>77.</b> Gosto de ir para a escola.	(A)	(B)	(C)	(D)

## ANEXO D

**PACTO ENSINO MÉDIO / 2014****Atividade Caderno 02 MEC****COLÉGIO ESTADUAL DONA LEONOR CALMON****DIREC / MUNICIPIO - 1B/ SALVADOR****ORIENTADOR DE ESTUDO – ELIANI DOS SANTOS DE JESUS, EVERTON MACHADO****FORMADOR – ANGELICA MOURA****Perfil do Estudante**

Esta pesquisa segue a abordagem qualitativa de cunho etnográfico. Para tanto, aplicamos os questionários aos alunos de Ensino Médio nos três turnos, num total de 950 alunos frequentes, 230 responderam as questões lá existentes. Na perspectiva de conhecer os hábitos e a vida socioeconômica desses alunos. Para traçar esse perfil, além das observações aplicamos um questionário fechado, sendo o mesmo composto de 30 questões. Esse questionário buscava identificar o que ele faz fora da escola, suas expectativas em relação ao futuro, o perfil de suas famílias e como tais fatores influenciam em seu desempenho escolar.

Esses dados foram organizados em forma de quadros, planilha do excel e gráficos.

O corpo discente do Colégio Estadual D. Leonor Calmon, é oriundo, em sua grande maioria, de famílias hipossuficientes e vítimas da desigualdade e mazelas sociais, principalmente os que moram nas favelas no entorno do bairro, estando em situação eminente de risco social, pois são vítimas da exclusão, ócio, e em consequência, da violência, necessitando da cultura da paz, pela educação e profissionalização. As casas e ruas onde moram são simples porém organizadas, possuem saneamento básico, ruas asfaltadas com iluminação pública na sua grande maioria. Na pesquisa constatamos que 70% dos alunos possuem bens de consumo como DVD, som, geladeiras, Tv.

Em seu perfil consideram-se 79% pardos e negros em sua etnia, sendo 65% do sexo feminino.

Os pais 56% não conseguiram chegar ao Ensino Médio, enquanto 51% das mães conseguiram concluir o curso regular.

Dentre as atividades desempenhadas pelos homens estão, serviços gerais, servente, pedreiro, moto táxi, eletricitista, vendedor, trabalhador informal, frentista, motorista e pintor. Já as mulheres são donas de casas, domésticas, diaristas, cabelereiras, assistentes de serviços diversos ou cozinheira. Uma pequena parcela dos pais desempenha outras atividades como: auxiliar de enfermagem, comerciantes, vendedores, secretariado, etc.

O lazer da comunidade é escasso com falta de equipamentos públicos que possam ser usados por eles, se restringindo a espaços como a Pronaica, a quadra de esportes da Fazenda Grande 3, Rótula da Feirinha, a

Igreja. Dessa forma a Escola acaba sendo uma área de lazer e encontro para os estudantes. Apesar de todas as deficiências e limitações. Atualmente em Cajazeiras não existe nenhum centro cultural ou espaço voltado para o fazer e apreciação artística. Com a política cultural adotada pelo Colégio Leonor Calmon transformamos o espaço escolar numa referência da produção artística proporcionando ao alunado o acesso a uma educação estética diversificada com a produção do único festival de teatro da região. Trazendo os estudantes a participarem desse espaço.

As turmas são distribuídas de forma heterogênea e apresentam dificuldade de aprendizagem. Apesar do comportamento agitado e às vezes agressivo muitos são comprometidos com as normas da escola. A postura como estudante detectada nos questionários respondidos por eles revela que 80% fazem suas atividades de casa, 58% afirmaram que tentam terminar o mais rápido possível, 79% dos entrevistados tem acesso diário a internet, 35% dos alunos nunca trabalharam e estão procurando emprego, 24% já trabalhou e 19% exerce atividade remunerada.

Em nossa escola, estamos caminhando para uma gestão democrática, já temos participação efetiva de alunos tanto nas eleições de colegiado e gestão escolar como já tivemos e estamos implementando no presente momento o grêmio estudantil. No que diz respeito ao âmbito cultural, nossa comunidade escolar tem participação extra de grupos teatrais e de dança como o "Hip Hop" na escola, esses grupos fazem parte do projeto " Escola Aberta" onde alunos e comunidades em geral frequentam oficinas nos fins de semana na unidade escolar. Além de participarem de equipes esportivas de futebol e outros esportes que competem nos jogos estudantis Estaduais.

Então a escola aparece para os alunos e suas famílias como um refúgio desta realidade violenta e discriminatória. Para tanto estamos sempre buscando cumprir a sua função social de transformar uma realidade adversa em uma nova perspectiva de melhor qualidade de vida, tornando-os cidadãos ativos e participantes da sociedade.

.

## ANEXO E

### ATIVIDADE 3

#### PACTO ENSINO MÉDIO – BAHIA

#### ATIVIDADE SOBRE CURRÍCULO

##### **Construção com os estudantes - Questões norteadoras**

1. Você sabe o que é currículo escolar
2. Como você percebe o currículo escolar na nossa escola?
3. Você concorda com o nosso currículo escolar?
4. Você concorda com os atuais componentes curriculares definidos na matriz?
5. Que temas você acha importantes a serem trabalhados na escola?
6. Dentre as metodologias de ensino abaixo, numere de 1 a 9 de acordo com sua escolha.
  - (    ) projetos
  - (    ) seminários
  - (    ) mídias e tecnologias educacionais
  - (    ) aula expositiva
  - (    ) aula de campo
  - (    ) trabalho em grupo
  - (    ) trabalho individual
  - (    ) Análise de livros e textos
  - (    ) Oficinas / atividade prática
7. Dentre as temáticas abaixo numere de 1 a 13, de acordo com sua importância.
  - (    ) Educação Ambiental
  - (    ) Diversidade étnica racial
  - (    ) Religião
  - (    ) Língua estrangeira
  - (    ) Música
  - (    ) Trabalho
  - (    ) Tecnologia
  - (    ) Cultura
  - (    ) Ciência
  - (    ) Educação Alimentar e nutricional
  - (    ) Educação para o Trânsito
  - (    ) Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso,
  - (    ) Direitos Humanos / Políticas Públicas.



## ANEXO F

### ATIVIDADE 4

#### O CURRÍCULO DO LEONOR CALMON

O currículo é a organização do conhecimento escolar, mas não diz respeito apenas a uma relação de conteúdo, envolvem também questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela.

Devemos entender o currículo, como uma forma de organização de ensino. Envolvendo desde as habilidades que se pretende que o aluno alcance, os objetivos, passando pelo conteúdo programático e terminando na avaliação da aprendizagem. O que deve ser inserido num currículo está intimamente ligado com o que é importante para a sociedade naquele momento. Há um entrelaçamento de interesses entre um e outro

O currículo especifica o que, como e quando ensinar e o que como e quando avaliar. É o professor o que realiza seu currículo. Uma vez que o professor desenhou sua programação trimestre ou anual, e se encontra com alunos com necessidades educativas especiais em seu grupo, é quando tem que fazer uma adaptação curricular para esse aluno. Ou seja, o currículo é tudo o que o educador entende ser necessário para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças que tem à sua responsabilidade. Desenvolver o currículo implica, portanto, criar as condições adequadas para que o aluno se desenvolva integralmente.

O currículo é tudo o que o educador entende ser necessário para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças que tem à sua responsabilidade. Desenvolver o currículo implica, portanto, criar as condições adequadas para que, numa perspectiva de diferenciação pedagógica, todas as crianças tenham oportunidade de realizar aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo (desenvolvimento pessoal e social; conhecimento do mundo e expressão e comunicação – domínio da expressão musical, expressão dramática, expressão física e motora, expressão plástica, abordagem à leitura e à escrita e tecnologias da informação e da comunicação). Desenvolver o currículo implica intencionalidade educativa por parte do educador, que se consubstancia num processo que implica a observação, planificação, ação, avaliação, comunicação e articulação. Operacionalizar o currículo implica ter em conta outro fator importante: a organização e gestão do ambiente educativo: espaço, tempo, grupo e materiais. O currículo deve atender a realidade de cada aluno, contemplando suas especificidades, culturas, vivências e realidades. Deve visar o pleno desenvolvimento desses

sujeitos, o social, o cultural, político e que assegure aos mesmos sua participação na sociedade e desenvolvimento de aprendizagem.

O currículo escolar serve para nortear o trabalho do professor, de forma dinâmica e flexível, apresentando os conteúdos de forma contextualizada e significativa, esboçando metodologias adequadas, bem como o processo avaliativo/contínuo.

Metodologias utilizadas em sala de aula são aulas extraclasse, projetos estruturantes, aulas expositivas, Projetos multidisciplinares, Seminários, aulas práticas em laboratório de ciências, Leituras e discussões/debates – Livro Texto/Atividades – ainda achamos que é pouco uso de recursos tecnológicos até porque no momento estamos sem laboratório de informática, mas utilizamos celulares, data show para uso de filmes, slides e outras imagens, atividades e pesquisas que necessitem de internet solicitamos para casa. Alguns professores também utilizam facebook, whatsapp.

Considerando a legislação vigente e orientada, sobretudo, pelo Parecer CEE 405/2004, o currículo escolar representado pelos diferentes segmentos que constituem sua comunidade, diagnóstica a realidade administrativo-pedagógica, social, estrutural e educacional e, a partir dos dados resultantes do diagnóstico, traçam objetivos, propõe metas, planeja ações para que, ao longo de um período letivo, alcance sucesso na aprendizagem do aluno.

Este é um processo fundamental para o êxito da escola: a cultura do diagnóstico e da avaliação (como tomada de decisão) em movimentos de ação, reflexão sobre a ação, e ressignificação de ação.

A proposta pedagógica deve ser construída coletivamente e concretizada num bom planejamento, pois é a identidade da escola: estabelece as diretrizes básicas e a linha de ensino e de atuação na comunidade. Formaliza um compromisso assumido por professores, funcionários, representantes de pais e alunos e líderes comunitários em torno do mesmo projeto educacional.

Com a consulta aos pais e a participação de diretores, professores, alunos e funcionários é possível construir uma proposta eficaz, que atenda aos anseios da sociedade e às necessidades de aprendizagem dos alunos, mas para a proposta ser eficaz é preciso levar a discussão sobre o tema para a sala de aula e também atrair os pais para as reuniões em que a missão da escola e seus projetos futuros serão decididos.

A maioria dos alunos demonstrou desconhecer o que é currículo escolar, porém alguns alunos do terceiro ano definiram o currículo como as matérias que estão inseridas no histórico, uma ficha técnica avaliativa do aluno durante o ano, ou ainda currículo para procurar emprego. Outros pensaram que era o regimento escolar.

Em função do desconhecimento identificado foi necessária uma abordagem sobre o tema currículo escolar para desenvolvermos as questões seguintes. Na percepção dos alunos, o currículo serve para avaliar o comportamento dos mesmos, outros percebem como um histórico para ser apresentado nos processos seletivos.

A maior parte dos alunos disse que algumas disciplinas têm maior importância do que outras e sinalizaram a necessidade de promover mudanças sem no entanto especificá-las. Entretanto, alguns alunos sinalizaram a importância de incluir as disciplinas língua estrangeira (espanhol), música e informática.

No turno noturno eles demonstraram ter algum conhecimento sobre currículo escolar, e que estes são os conteúdos trabalhados em sala de aula. A percepção destes se dá por projetos, feiras e dinâmica em sala de aula. Não concordam com o currículo apresentado, buscando um currículo que atenda suas necessidades

Em uma pesquisa diagnóstica realizada com todos os alunos da escola, do Ensino Médio, sobre as melhores metodologias de trabalho para motivar as aulas, seguiu a seguinte ordem: 1. Aula de campo, 2. Projetos, 3. Uso de mídias tecnológicas, 4. Oficinas\atividades práticas, 5. Trabalho em grupo, 6. Análise de livros e texto, 7. Trabalho individual 8. Seminários, 9. Aula expositivas.

Os resultados que apresentam as preferências temáticas que mais atraem os alunos em ordem de classificação foram: Música, (2) Tecnologia, (3) Cultura, (4) Educação ambiental, (5) Direitos humanos e políticas públicas, (6) Língua estrangeira, (7) Diversidade étnica racial, (8) Religião, (9) Trabalho, (10) Educação Alimentar e nutricional, (11) Ciência, (12) Processo de envelhecimento respeito e valorização do idoso, (13) Educação para o Trânsito.

## ANEXO G

### ATIVIDADE 5

#### AÇÃO E REFLEXÃO

*As decisões sobre o currículo se instituem como seleção. Na medida em que se trata de uma seleção, e que esta não é neutra, faz-se necessário clareza sobre quais critérios orientam esse processo de escolha.*

***“Que relações existem entre o que eu ensino e o mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia da cultura?”***

Por fazer parte de um contexto social em constante movimento e mutação, é possível afirmar que a educação precisa sofrer transformações de forma cada vez mais rápida, haja vista a nova compreensão que se tem sobre o papel da escola como elemento de desenvolvimento social, estimulada pela incorporação de novos conhecimentos, sejam científicos ou tecnológicos. Estes conhecimentos têm sido produzidos num volume avassalador, constantemente superados, colocando novos parâmetros para a formação do cidadão, pois conhecer não significa acumular conhecimentos. Dessa forma, a atual sociedade, marcada pela revolução tecnológica, vem exigir da escola que esta possa criar oportunidades para a formação de competências básicas, tanto no exercício da cidadania como no desempenho de atividades profissionais. Tal exigência é estabelecida na Constituição Brasileira de 1988, por meio do seguinte dispositivo:

A educação, direito de todos, é dever do estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, art. 205).

O referido dispositivo torna-se explícito no art. 22 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo responsável pelo seu cumprimento a educação básica: "A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Brasil, 1999). Sendo assim, é necessário que ocorra o desenvolvimento funcional do aluno na leitura e na escrita, tornando-o capaz de associar conteúdo ao seu conhecimento de mundo. Compreendendo eficientemente textos práticos: informativos, publicitários, instrucionais, etc, que circulam no meio social que ele participa, e a redigir textos por meio dos quais ele comenta, justifica e levanta hipóteses em situações diversificadas de comunicação.

Entendemos que preparamos ele para o mundo da cultura e trabalho quando estamos favorecendo o desenvolvimento de habilidades e competências como: Leitura, interpretação e produção de textos, construção e interpretação de gráficos, tabelas e mapas, espaços e paisagens. Redigir textos por meio dos quais ele comenta justifica e levanta hipóteses em situações diversificadas de comunicação. Problematicar as formas como a arte pode dialogar com a política, seja como veículo de ideologias, reflexão crítica a realidade ou meio de contestação e protesto. Desenvolver a capacidade de associar conteúdo ao seu conhecimento de mundo.

## AÇÃO E REFLEXÃO

Que relações você estabelece entre essas “finalidades da educação Básica” e o que é praticado nas escolas, considerando sua experiência como aluno e como professor?

Para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do alunado é necessário perceber que esse aluno está inserido no seu contexto escolar e fora dele.

Daí entendemos que em sala de aula devemos não só orientar esses alunos a exercitar o pensamento crítico através da resolução de problemas, como também possibilitar o desenvolvimento da capacidade de comunicação através de debates e diálogos com seus colegas por meios de seminários sobre os conteúdos abordados em sala de aula. E ao aluno cabe perceber que seu comportamento colaborativo e ético o tempo todo e em todos os lugares é que vai desenvolver sua autonomia, respeito e tolerância com o outro em todos os aspectos sociais.

## ANEXO H

### PACTO ENSINO MÉDIO – BAHIA

#### CADERNO 04 - MEC - Atividade para postagem AVT

**Reflexão e ação (Pág. 16 a 19) - Com base no tema: SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL, elaborar possibilidades de trabalhar de forma interdisciplinar.**

<b>ÁREA DE CONHECIMENTO:</b>	
<b>Componente Curricular</b>	<b>Possibilidade de trabalhar o Tema de forma Interdisciplinar</b>
<b>GEOGRAFIA</b>	Mapeamento de áreas no estado da Bahia com maior número de obesos e desnutridos. Alimentos transgênicos e biotecnologia. Alimentos orgânicos e inorgânicos (uso de agrotóxicos). Técnicas de compostagem e biodigestor. Agricultura familiar. Produção de alimentos por região. Influências climáticas. Importação x exportação de alimentos. Origem, transporte e distribuição dos alimentos produzidos nos locais próximos ao município. Agricultura: produção e distribuição dos alimentos. Agrotóxicos / fome. Mapas da subnutrição e obesidade no mundo, evidenciando as desigualdades econômicas a nível mundial. Desperdício de alimentos. Fome oculta.
<b>HISTORIA</b>	A evolução do mapa da obesidade no Brasil. O desenvolvimento do fast food no Brasil. A influência histórica e cultural nos hábitos alimentares regionais. A globalização alimentar. A origem dos alimentos demonstrando as influências e mudanças de hábitos alimentares ao longo da história, em diferentes povos e diferentes culturas.
<b>BIOLOGIA</b>	Aproveitamento total de alimentos / horta comunitária. Transgênicos e biotecnologia. Higiene e conservação dos alimentos. Componentes nutricionais. Alimentos funcionais e alimentação saudável. Trabalhar a pirâmide alimentar destacando a importância funcional de cada alimento, orientando sobre quais os alimentos indicados numa dieta saudável, levando em consideração os alimentos levantados na pesquisa histórica. Identificar os nutrientes ingeridos nas 3 principais refeições

	diárias e as doenças causadas pela carência desses nutrientes. Valor nutricional. Nutrição. Obesidade x desnutrição.
LINGUAGENS	Análise de rótulos de alimentos. Elaboração de textos relacionados a temática. Produção de receitas de alimentação saudável. Produção de cartilhas sobre: diabetes, hipertensão e obesidade.
QUIMICA	Aditivos alimentares, contidos nos alimentos, benefícios e prejuízos. Utilização de agrotóxicos e a utilização de produtos químicos na conservação dos alimentos e plantio.
INGLES	Vocabulário, tradução e pronuncia. Hábitos alimentares de diferentes países. Confecção de cardápio em inglês. Elaboração de textos. Estabelecer uma relação entre hábitos alimentares, norteamericanos, fast food no Brasil, e como produto final a elaboração de 02 cardápios bilíngues que destaquem a alimentação saudável e não saudável. A cultura fast food – crescimento e consumo dos produtos industrializados.
EDUCAÇÃO FISICA	Importância da alimentação balanceada. Análise de calorias contidas nos alimentos. Higiene pessoal e na produção de alimentos. Importância da hidratação durante a prática de atividade física.
PORTUGUES	Realização de pesquisa sobre o conteúdo proposto, orientando na construção de cardápio e na construção de material escrito nas disciplinas envolvidas no projeto. Produção de textos e interpretação. Gêneros textuais. Orientação para pesquisa. Relatórios. Textos informativos sobre o tema abordado. Compreensão de informação nutricional dos alimentos. Composição química dos medicamentos.
MATEMATICA	Construção e planilhas e gráficos. Valor nutricional dos alimentos. Levantamento de preços. Índice de massa corpórea. Validade dos alimentos. Estatística de produção e consumo de alimentos.
ARTES	Construir cenas envolvendo a temática estimulados pelas pesquisas desenvolvidas.

SOCIOLOGIA	Desigualdades sociais – fome, má distribuição do alimento, diferença de classes e interesses econômicos.
BIOLOGIA / QUIMICA	Higienização, armazenamento e manuseio. Análise da pirâmide alimentar. Aproveitamento integral dos alimentos. Conservantes, aromatizantes e industrializados. Alimentos orgânicos Utilização de agrotóxicos. Cardápio ideal e cardápio real. Informações nutricionais. Agrotóxicos x transgênicos. Saúde alimentar. Princípios básicos de higiene.
GEOGRAFIA / HISTORIA	Mercado global / consumo “enquanto uns morrem de comer, outros morrem de fome”. Revolução agrícola – transformação nos hábitos alimentares / desenvolvimento tecnológico e transgênicos.
PORTUGUES / REDAÇÃO	Produção de história em quadrinhos. Leitura de rótulos e interpretação / nutricional.
HISTORIA / SOCIOLOGIA	Violência de privação alimentar. Alienação no processo produtivo. Pluralidade e diversidade cultural na produção e consumo de alimentos.
FISICA / QUIMICA	Produção de alimento. Substâncias orgânicas e inorgânicas. Conservação dos alimentos.
EDUCAÇÃO FISICA / MATEMATICA	O alimento e seu gasto energético. Medidas antropométricas (IMC).
HISTORIA / PORTUGUES	Textos. Costume alimentar pela influência cultural dos antepassados. Influência de outras culturas (ex: fast food).
GERAL	Seminário para exposição de tabelas e dados encontrados. Palestras com pessoas da área de saúde (médico, etc.).



## ANEXO I

### **ATIVIDADE 7 - Miniprojeto Interdisciplinar com a temática: SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL para EJA.**

#### **1. AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS**

Este projeto surgiu a partir da necessidade de se construir conhecimentos científicos a partir da análise dos conceitos físicos, químicos, biológicos, históricos, geográficos, artísticos, etc e incluir no âmbito escolar a temática Segurança Alimentar e Nutricional na Educação de Jovens e Adultos, propondo situações problema como forma de sensibilizar, provocar, mobilizar e chamar atenção da comunidade escolar com questões que influenciam na qualidade de vida comunitária e para além dela, bem como palestras, reflexão, debates, discussões e esclarecimentos, roda de conversas, leitura e análise de textos, exibição de slides e dinâmicas de grupo, aula expositiva e dialogada, que se realizará com os alunos com idade acima de 18 anos matriculados na EJA do Colégio Estadual Dona Leonor Calmon, onde iremos desenvolver a interdisciplinaridade abordando temas relacionados com a busca de maximizar a oferta de alimentos, diminuindo o desperdício através do aproveitamento de forma racional e sistemática das matérias-primas, com o uso de tecnologias apropriadas de conservação e beneficiamento, além do controle de qualidade dos produtos. Nesse contexto, pretende-se compreender as relações entre desigualdades sociais, fome, má distribuição do alimento, diferença de classes e interesses econômicos; transformar a escola em um espaço de promoção da, problematizar questões relacionadas a aditivos alimentares contidos nos alimentos, benefícios, prejuízos, utilização de agrotóxicos e de produtos químicos na conservação dos alimentos, assim como fomentar o posicionamento crítico acerca da obesidade, desnutrição, desperdício de alimentos, diabetes e hipertensão, nos processos sociais e no âmbito da escola. Além disso, o presente projeto tem como objetivo levar informação e ampliar o conhecimento através de um processo de sensibilização para as questões relacionadas à Segurança Alimentar e Nutricional para que esses jovens e adultos possam tomar decisões conscientes quanto a sua qualidade de vida.

Para contemplar todos os temas de interesse dos estudantes, faz-se necessário realizar durante 5 bimestres do ano letivo de 2014 encontros (podendo sofrer alteração). Ressalta-se que os encontros ocorrerão em diferentes fases do ano letivo já que as temáticas da Segurança

Alimentar e Nutricional serão incorporadas ao conteúdo das disciplinas. Para o último encontro será estipulado um dia para apresentação, porém de acordo com o número de grupos formados as apresentações poderão ocorrer em mais de um dia.

O desenvolvimento desse projeto ocorrerá da seguinte forma: na primeira fase dos trabalhos será aberta uma rodada de conversa com os alunos no sentido de discutir as desigualdades sociais, fome, desperdício e má distribuição de alimento, diferença de classes e interesses econômicos vivenciados pelos alunos da EJA.

A partir daí, no início de cada fase será realizada uma breve explicação sobre o tema a ser abordado para, em seguida, começarem as discussões, reflexões e verbalizações de experiências, tendo como norte principal as questões levantadas pelos próprios jovens, como fonte problematizadora e motivadora.

Para a segunda fase será organizado um cartaz com os dados sobre a de áreas no estado da Bahia com maior número de obesos e desnutridos; alimentos transgênicos e biotecnologia; alimentos orgânicos e inorgânicos (uso de agrotóxicos); técnicas de compostagem e biodigestor; produção de alimentos por região; Influências climáticas; importação versus exportação de alimentos; origem, transporte e distribuição dos alimentos produzidos nos locais próximos ao município; agricultura: produção e distribuição dos alimentos; mapas da diabetes, hipertensão, subnutrição e obesidade evidenciando as desigualdades econômicas a nível mundial, em Salvador e na U.E, o qual será apresentado aos alunos no intuito de dialogar sobre o assunto, explorando o cartaz e trabalhando com suas dúvidas.

Na terceira fase, para a execução dos assuntos a serem abordados, retomarei as discussões dos encontros anteriores, dando uma aula expositiva com breves informações e apresentação de slides com fotos ilustrativas sobre os nutrientes ingeridos nas 3 principais refeições diárias e as doenças causadas pela carência desses nutrientes e análise dos rótulos de alimentos, aditivos alimentares contidos nos alimentos, benefícios e prejuízos; utilização de agrotóxicos e de produtos químicos na conservação dos alimentos.

A partir daí será aberto um espaço para discutir sobre as formas de combate, obesidade, hipertensão, diabetes e desnutrição. No final da aula será feita uma proposta de atividade extraclasse, ou seja, leituras sobre os assuntos abordados em sala de aula em revistas, jornais, pesquisas na Internet e análise de calorias contidas nos alimentos.

A quarta fase será realizada com todos os alunos participantes, reunidos no auditório do colégio onde ocorrerá a apresentação de uma palestra aberta a perguntas sobre formas de

Microbiologia de Alimentos, Fundamentos de Ciência e Tec. Alimentos, Processamento de Frutas e Hortaliças, Tecnologia de Bebidas, Tecnologia de Produtos de Origem Animal (carnes), Controle de Qualidade, Segurança e Biossegurança, Tratamento de Águas e Resíduos, Técnicas de Produtos de Origem Animal (leite), Fundamentos da Administração Agroindustrial, Tecnologia de Farináceos e Panificação, Relações. Interpessoais Profissionais, Tecnologia de Óleos e Gorduras, Alimentação alternativa e Conservação de Alimentos.

Reservei a quinta fase para introduzir a abordagem do tema: Relação entre hábitos alimentares norte-americanos e fastfood no Brasil. A partir de textos lidos, vídeos exibidos, e debates, os alunos serão levados a refletir sobre os limites e possibilidades da alimentação saudável e não saudável, e como produto final a elaboração de 02 cardápios bilíngues.

Na sexta fase os alunos serão dispostos em grupos, a fim de realizar uma dinâmica envolvendo a temática Pluralidade e diversidade cultural na produção e consumo de alimentos, para em seguida levantar dúvidas e questionamentos, esclarecendo junto aos alunos alguns assuntos que ficaram obscuros.

Iniciaremos a sétima fase com a construção de cenas envolvendo as temáticas desenvolvidas, em seguida os alunos serão estimulados a refletir sobre importância da alimentação balanceada e analisar as calorias contidas nos alimentos, o valor nutricional e validade dos alimentos, bem como fazer o levantamento de preços e índice de massa corpórea em sua comunidade. Será solicitado, inclusive, que os alunos produzam história em quadrinhos para realizarmos uma exposição com mostra visual de imagens e fotográficas do cardápio ideal e cardápio real, visando impactar e motivar os alunos a uma postura de mudança de hábitos alimentares. Em outro momento faremos oficinas sobre composição química de medicamentos, leitura e produção de textos informativos sobre os temas abordados, discutirmos os problemas causados pelas formas inadequadas de higienização, armazenamento e manuseio dos alimentos, bem como a importância da preservação dos princípios básicos de higiene na melhoria da saúde alimentar. Na leitura de rótulos e interpretação / nutricional dos alimentos, os alunos e professores ficaram responsáveis em recolher em casa produtos para análise. Através de uma oficina criaram uma horta comunitária, como também a criação de jogos educativos sobre as temáticas desenvolvidas. Enfocaremos também a importância da hidratação durante a prática de atividade física. Assim os alunos juntamente com os professores irão promover uma caminhada pela comunidade. Por fim, serão realizadas palestras com pessoas da área de saúde (médico, etc.) e os alunos ficarão responsáveis pela realização de um seminário para exposição de tabelas e dados encontrados sobre o tema para comunidade local, a fim de conscientizar a população com relação a

importância da alimentação balanceada e saudável, transformação nos hábitos alimentares / desenvolvimento tecnológico e transgênicos, aos problemas causados pela conservação inadequada dos alimentos e as doenças decorrentes de uma alimentação não saudável, higiene e conservação dos alimentos.

Na oitava fase, será proposto que os alunos se reúnam em grupo e escolha uma atividade de encerramento do estudo (dramatização ou confecção de material educativo, etc.), com base nos diversos temas trabalhados no decorrer do ano letivo, que será apresentado à comunidade escolar.

A nona fase culminará com as apresentações dos grupos para a comunidade escolar.